

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
DOUTORADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA**

GISLENE PIRES DE CAMARGOS FERREIRA

**MEMÓRIAS DE LEITURA E DE LEITORES(AS) DE PROFESSORES(AS) DE
LITERATURA DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
DIÁLOGOS ENTRE SEMIÓTICA E LETRAMENTO LITERÁRIO**

**ARAGUAÍNA-TO
2019**

GISLENE PIRES DE CAMARGOS FERREIRA

**MEMÓRIAS DE LEITURA E DE LEITORES(AS) DE PROFESSORES(AS) DE
LITERATURA DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
DIÁLOGOS ENTRE SEMIÓTICA E LETRAMENTO LITERÁRIO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, doutorado em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora, sob a orientação da prof. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva.

**ARAGUAÍNA - TO
2019**

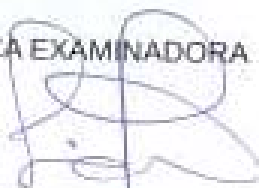
GISLENE PIRES DE CAMARGOS FERREIRA

**MEMÓRIAS DE LEITURAS E LEITORES(RAS) DE PROFESSORES(AS) DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: DIÁLOGOS ENTRE SEMIÓTICA E LETRAMENTO
LITERÁRIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Doutorado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora sob orientação da Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva.

Aprovada em: 08 / 04 / 2019

BANCA EXAMINADORA

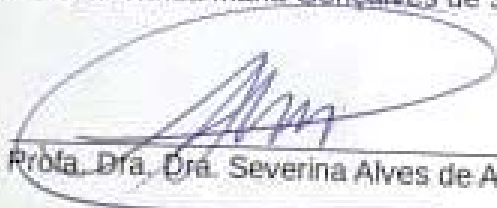


Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva (Orientadora)

p/



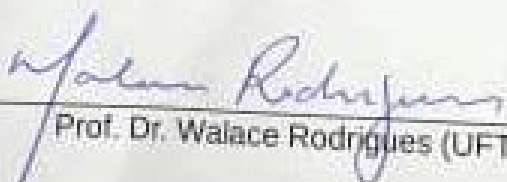
Profa. Dra. Vanda Maria Gonçalves de Sousa (IPL - ESCS)



Profa. Dra. Severina Alves de Almeida (FACIT)



Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo (UFT)



Prof. Dr. Wallace Rodrigues (UFT)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

F383m Ferreira, Gislene Pires de Camargos.
MEMÓRIAS DE LEITURA E DE LEITORES(AS) DE PROFESSORES(AS) DE LITERATURA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIÁLOGOS ENTRE SEMIÓTICA E LETRAMENTO LITERÁRIO. / Gislene Pires de Camargos Ferreira. – Araguaína, TO, 2019.
195 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2019.

Orientador: Luiza Helena Oliveira da Silva

1. Memórias de professores(as). 2. Formação de leitores(as). 3. Semiótica.
4. Letramento Literário. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Para meus pais Joaquim Pires de Camargos e Rita Madalena de Camargos (in memoriam), presentes “no meu corpo” “no meu coração”, “na minha alma” e em todo o meu ser desde sempre.

AGRADECIMENTOS

A Deus, poeta divino, por amorosamente, ter-me conduzido em toda a minha existência;

A minha primeira professora Marilda. Não me recordo seu sobrenome, porém a sua fisionomia e a sua voz são presenças vivas em mim. Por intermédio das estórias que contava, despertou em mim o desejo, o prazer e o hábito da leitura, especialmente, a literária;

A minha segunda professora Lurdinha, (re)encontrada dias desses, por intermédio das redes sociais, após tantos anos ainda se lembrou de mim, do meu nome e do nome de minha mãe;

À Capes por possibilitar a realização do nosso sonho de fazer doutorado;

À professora e orientadora e amiga “maravilhosa”, Luiza Helena de Oliveira da Silva, pela orientação, pelo incentivo, pela confiança e credibilidade no meu desejo de pesquisar sobre memórias de professores(as) da educação básica e, principalmente, pelo seu amor, carinho e poesia, além de sua dedicação e competência, no decorrer de nossa trajetória;

Ao professor Márcio Araújo de Melo, coordenador e professor do curso pelo apoio incondicional, e participante interno da banca, além de suas relevantes contribuições na minha formação acadêmica, representa para mim, juntamente com minha orientadora maravilhosa, exemplo de competência e de ser humano especial;

A todos o(a)s demais professores e professoras que tanto contribuíram para minha formação pessoal e acadêmica;

Ao professor participante interno da banca, Wallace Rodrigues, por aceitar participar da banca e pela generosidade em partilhar a resignificação do conhecimento,

À professora Severina Alves de Almeida, por participar da banca como avaliadora externa, o que muito enriqueceu nosso trabalho, meus agradecimentos, amor, carinho e gratidão;

À professora Vanda Maria Sousa, participante externa da banca, pelo carinho e atenção ao nosso trabalho, pelas valiosas contribuições na nossa vida pessoal e na nossa formação, meus agradecimentos, gratidão e amor

Às professoras e aos professores, colaboradores(as) e participantes da pesquisa, por terem generosamente e amorosamente partilhado suas memórias de leituras e de vida. Meus agradecimentos e terna gratidão por terem disponibilizado seu tempo e sua atenção, o que possibilitou o nosso trabalho. A todos vocês, meus agradecimentos, amor, carinho e reconhecimento pelo papel preponderante de vocês na nossa pesquisa e no fazer cotidiano nas escolas da educação básica, formando leitores;

Aos colegas amigos do mestrado e doutorado, pelas partilhas e amizade, minha gratidão e amor;

Aos meus amados irmãos: Paulino Pires de Camargos (*in memorian*), Paulo César de Camargos; Paulo Roberto de Camargos, Cilene Maria de Camargos e o “caçulinha” Lucas;
Ao companheiro Geraldo pela nossa longa caminhada de aprendizagens mútuas;
Aos meus adoráveis filhos Gregório (*in memorian*), Geraldo Júnior, Daniela, Laurinda;
Aos meus “genros maravilhosos” Vini e Kelson;
Carinhosamente, à minha “encantadora” netinha Elisa;
A vocês por serem parte de mim, estarem em mim e traduzirem a minha melhor parte;
Ao poeta filósofo Luiz Carlos (*in memorian*), meu interlocutor amado, pelo amor, carinho, companheirismo, pelo incentivo e apoio em todos os momentos, eternamente presente em minha vida e memórias;
Enfim, nomear é perigoso, pois começamos e não mais conseguimos parar, porém gostaria de encerrar agradecendo a todas as pessoas que de uma forma ou de outra contribuíram com minha caminhada até este momento tão especial e significativo para mim.

A escola, como mundo completo, podia ser esse lugar perfeito de liberdade intelectual, de liberdade superior, onde cada indivíduo se volta a encontrar o seu mais genuíno, honesto, caminho. Os professores são quem ainda pode, pó delicado e precioso ofício, tornar-se o caminho das pedras na porcaria do mundo em que o mundo se tem vindo a tornar. (...) Os alunos nascem diante dos professores, uma e outra vez. Surgem de dentro de si mesmos a partir do entusiasmo e das palavras dos professores que os transformam em melhores versões. (...) Um país que não se ocupa com a delicada tarefa de educar, não serve para nada. Está a suicidar-se. Odeia e odeia-se.

Valter Hugo Mãe

RESUMO

Esta tese é uma pesquisa vinculada ao Gesto – Grupo de Estudos do Sentido do Tocantins. Trata-se de uma pesquisa de cunho interdisciplinar que põe em diálogo o letramento literário, o ensino e a semiótica discursiva para analisar relatos de histórias de vida e de formação de professores(as). Os dados foram gerados em entrevistas semiestruturadas com nove docentes que atuam na educação básica da rede pública do Estado do Tocantins, nas quais emergem suas memórias de leitores(as). Objetivamos relacionar as histórias de vida desses leitores(as) com o universo escolar. Nessa escuta atenta ao dizer da experiência, interessa-nos o olhar sensível que os sujeitos lançam sobre suas relações com o texto e com o ensino de leitura, partindo do pressuposto de que essas narrativas possam contribuir de modo significativo para compreender o processo de formação de leitores, envolvendo tanto o âmbito escolar institucionalizado quanto outros espaços sociais como a família e a comunidade. Do ponto de vista do letramento literário, interessa-nos os trabalhos que caminham na direção da leitura subjetiva, observando elementos que definem tanto os sentidos que atribuem aos textos quanto o que coopera para seus interesses de leitura. Na perspectiva semiótica, mobilizamos a sintaxe narrativa, observando as relações subjetais e objetais, compreendidas respectivamente como as que se constituem entre diferentes sujeitos em distintos papéis temáticos e actanciais e as de conjunção e disjunção com os livros concebidos seja como objeto valor, seja como objeto sensível. Ao mesmo tempo em que íamos ouvindo essas histórias de leitura, fomos também remontando às nossas próprias experiências, o que faz com que tragamos aqui, em meio aos depoimentos dos participantes, o nosso próprio depoimento, nossas memórias de leitura também. Se o exercício de dizer a memória concorre para a própria (re)construção de si, a nossa escuta nos encaminhou inevitavelmente para pensar a nossa própria formação e os gestos que fundaram o gosto pelo texto. Assim sendo, é importante mencionar que a formação de leitores(as) perpassa a família, a escola e comunidade, ou seja, tal formação é complexa e multifacetada, a exemplo do sujeito leitor, que se desenvolve sob a ordem e o caos. Assim sendo, abarca o ser humano em sua totalidade, sendo imprescindível levar em conta o inteligível e o sensível, o individual e o coletivo, uma vez que as histórias de leituras se confundem com a própria vida, desenhando novos itinerários e forjando novos caminhos rumo a uma formação humana mais sensível e humanizadora, desenhando e redimensionando a nossa aventura e jornada, conjugando vida, literatura e ficção por entre tentativas de nos compreender melhor, de acolher os outros em sua alteridade e, juntos, ficcionarmos e construirmos um mundo melhor, mais justo, mais igualitário, e por que não mais feliz?

Palavras-chave: memórias de professores(as); formação de leitores(ras); semiótica; letramento literário

ABSTRACT

This thesis is a research linked to the Gesture - Group of Studies of the Direction of the Tocantins. It is an interdisciplinary research that puts into dialogue literary literacy, teaching and discursive semiotics to analyze stories of life stories and teacher training. The data were generated in semistructured interviews with nine teachers who work in the basic education of the public network of the State of Tocantins, in which their memories of readers emerge. We aim to relate the life histories of these readers with the school universe. In this attentive listening to the experience, we are interested in the sensitive view that the subjects throw on their relations with the text and the teaching of reading, starting from the assumption that these narratives can contribute in a significant way to understand the process of formation of readers, involving both the institutionalized school environment and other social spaces such as the family and the community. From the point of view of literary literacy, we search for works that move towards the subjective reading, observing elements that define both the meanings they attribute to the texts and what cooperates for their reading interests. In the semiotic perspective, we are mobilizing the narrative syntax, observing the subjective and object relations, understood respectively as the ones that are constituted between different subjects in different thematic and actantial roles and those of conjunction and disjunction with the books conceived as either object value, or as a sensitive object. Thus, it is important to mention that the formation of readers (as) pervades the family, school and community, that is, such a formation is complex and multifaceted, like the reader, who develops under order and chaos. Thus, it encompasses the human being in its totality, being indispensable to take into account the intelligible and the sensitive, the individual and the collective, once the stories of readings are confused with the life itself, drawing new itineraries and forging new paths towards to a humanization that is more sensitive and humanizing, allowing alterity to become a continuous presence in our interactions, whether in the school context or in other social relations, after all we know how far we have yet to progress with respect to the most sensitive human interactions , aesthetic and loving.

Keywords: teachers' memories; reader training (ras); semiotics; literary literacy

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A MEMÓRIA: PUXANDO A LINHA QUE LEVA AO RIO	13
2.1. A pesquisadora e os sujeitos da pesquisa	19
2.2. Da natureza da pesquisa	27
2.3. Os sujeitos da pesquisa	33
3 LITERATURA E SEMIÓTICA	44
3.1. Leitura e subjetividade	46
4. A LITERATURA NÃO É REMÉDIO, MAS AJUDA A VIVER	52
4.1. Que escola é essa para a classe trabalhadora?	64
4.2. Além da escrita e além da escola: a literatura que chega pela música, pelo cordel, pelas histórias de assombração, pelos causos	77
5. CONTÁGIO: LER PARA SER COM O OUTRO	87
5.1 Ler para ser como outro	93
6. A ESCOLA COMO LUGAR PRIVILEGIADO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES	100
7. A GENTE É CRIA DE LIVROS	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	149
ANEXOS	
Termo de Consentimento Livre e Assistido	
Relatos	

1. INTRODUÇÃO

Encontro a mim mesmo, recordo de mim e de minhas ações, de seu tempo e lugar, e dos sentimentos que me dominavam ao praticá-las. Ali encontro a mim mesmo, recordo de mim e de minhas ações, de seu tempo e lugar, e dos sentimentos que me dominavam ao praticá-las. Ali estão todas as lembranças do que aprendi, quer pelo testemunho alheio, quer pela experiência. Deste mesmo manancial provém as analogias entre fatos de minhas experiências pessoais, ou em que acreditei baseado nas experiências prévias; ligo umas e outras ao passado, e medito no futuro, nas ações, nos acontecimentos, nas esperanças, e tudo como se estivesse presente.

Santo Agostinho in *Confissões*

A epígrafe de Santo Agostinho tenta conceituar este lugar e espaço complexos que é a memória, o autor refere-se a um encontro consigo mesmo e rememora não só o acontecido, contemplando o tempo e o espaço respectivamente, como também as suas emoções e os seus sentimentos “sentidos” nessas ocasiões. As suas memórias é o lugar onde estão não só suas vivências, como também as aprendizagens de outras pessoas, inferindo que a memória é ao mesmo tempo individual e coletiva, ou seja, é pessoal e social simultaneamente.

Nesse sentido, a epígrafe que abre nosso trabalho vai ao encontro do que presenciamos e sentimos quando os professores participantes desta pesquisa relataram suas memórias de leituras e de leitores(as), bem como do que as memórias dos participantes despertaram nas memórias desta pesquisadora. Salientamos ainda que esse caminho de mão dupla de encontros e reencontros entre as memórias dos professores(as) e as desta pesquisadora foram constantes no decorrer de todo processo de pesquisa, estudo e escrita desta tese. Sendo, portanto, um exercício individual e coletivo de professores(as) em diálogo permanente e despertando memórias pessoais inseridas em memórias de uma coletividade.

Esta tese consiste na análise de relatos de leitura produzidos, em 2016, por professores(as) da educação básica. Trata-se de uma investigação que privilegia os princípios qualitativos, tendo como referencial metodológico a história oral (THOMPSON, 1992) e narrativas de vida e formação (JOSSO, 1999, 2002, 2007). Trazemos aqui reflexões que têm como objetivo principal analisar e compreender as narrativas de memórias de leituras de professores(as) de Língua Portuguesa/Literatura da educação básica, pressupondo a existência de diferentes fontes de influência que contribuíram positivamente para sua formação de leitor(a) e, conseqüentemente, para sua prática pedagógica voltada para a formação de educandos leitores.

A formação de leitores é uma temática recorrente na contemporaneidade, bem como o importante papel da escola e do(a) professor(a) nessa formação. Sabemos também que é

imprescindível que o professor(a) seja um leitor que aprecie a leitura, especialmente a literária, para que possa despertar o desejo e o interesse do educando pelo artefato literário. Afinal, para que a leitura literária seja apresentada como um objeto de valor para o aluno, é necessário que o(a) docente a reconheça, inicialmente, para si e, posteriormente, por intermédio de sua adequada escolarização, para o educando em formação.

Diante disso, é visível que as memórias de leitura dos professores(as) influenciaram, e continuam influenciando, não só sua relação com a leitura, mas também sua atuação como mediador(a) entre a leitura e o aluno, pois as suas narrativas de formação de leitor(a) influenciam e perpassam sua atuação como professor(a) formador(a) de leitores. Defendemos que memórias positivas de leitura dos professores(ras) participantes deste estudo influenciam de forma a possibilitar que estes profissionais possam atuar como mediadores(ras) na formação de educandos leitores de forma mais efetiva.

Considerando o caráter afetante do vivido pelo sujeito, sua duração e intensidade este age no sentido de ressoar na identidade do sujeito do devir (SILVA, 2016), aberto à nostalgia das experiências do poético e à procura de novos acidentes (GREIMAS, 2002). Será esse sujeito capaz então de também afetar, pelo corpo, pelos sentidos, pela memória de seus encontros, pela relação com a alteridade que ressoa nos textos que acolhe para e por seu corpo-biblioteca que produzirá no outro, estudantes de literatura, o contágio, a espera, o desejo de encontro com a promessa de sentido. Mais do que cognição e decodificação, como parece reduzir-se, na escola, a experiência da leitura e o trabalho com a leitura necessita encontrar as dimensões do corpo, do afeto, do prazer, do que não necessariamente se traduz em palavra, mas que leva para a história de vida seus efeitos e ressonâncias.

Pesquisas e estudos recentes apontam a importância de se fazer a escolarização da leitura literária de forma a privilegiar a subjetividade do aluno na construção dos sentidos do texto e de buscar construir um espaço diferente na didatização da literatura. Esse outro percurso busca ir além da historiografia, da apreensão de escolas literárias e estilos, do biografismo dos autores, bem como de análise puramente linguística dos textos literários devidamente categorizados em gêneros, informados por uma intenção imediatamente pragmática de saber *sobre* a literatura que, muitas vezes, afasta o sujeito da relação *com* a literatura (ROUXEL, 2013; PETIT, 2010; SILVA, 2017).

É possível perceber um grande distanciamento entre tendências de estudos que privilegiam a formação de leitores de forma sensível e significativa, sendo perceptível grandes lacunas entre os apontamentos das pesquisas que tratam dessa problemática e a realidade na grande maioria das salas de aulas, na medida em que a leitura continua sendo tratada de forma

mecânica e descontextualizada. A eleição do que será objeto de leitura na sala de aula passa, então, a atender a orientações pragmáticas, cuja finalidade última é a produção textual que reproduza as estruturas textuais apreendidas na leitura mecânica e dissociada de sentido. Assim, o que se espera do aluno parecer ser tão somente reconhecer o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo, tornando-se um *expert* em teoria de texto. Mediante bem intencionadas sequências didáticas, o professor mede os avanços da aquisição da escrita e tudo que parece interessar à leitura é a boa e velha decodificação.

Nossa pesquisa discute a formação de leitores de literatura promovendo o diálogo interdisciplinar entre a semiótica discursiva, a par de estudos sobre a memória (RICOUER, 2007; ARISTÓTELES, 1993; JOSSO, 2017) e leitura subjetiva (ROUXEL, 2013), partindo da escuta de depoimentos de professores(as) da educação básica de Palmas, capital do Tocantins, onde residimos e trabalhamos como professora.

Falar sobre si implica, assim, produzir sentido para a própria experiência, sendo o momento da entrevista um instante particular de significar e ressignificar-se (JOSSO, 2007), pelo que tomamos como pressuposto ~~de~~ que trabalhar com memórias e narrativas orais desses propicia, a esses profissionais, momentos de reflexão sobre sua prática e sua formação de leitura, pressupondo a construção de novos itinerários tanto na sua vida pessoal, como profissional.

Nossa tese se organiza em sete capítulos. Após a introdução, discorreremos sobre a memória e aspectos metodológicos. No terceiro, trazemos reflexões da semiótica discursiva e do letramento literário. Nos capítulos seguintes, analisamos os relatos do(a)s docentes sujeitos desta pesquisa abordando diferentes aspectos e distintas categorizações.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A MEMÓRIA: PUXANDO A LINHA QUE LEVA AO RIO

Há na memória um rio onde navegam
Os barcos da infância, em arcadas
De ramos inquietos que despregam
Sobre as águas as folhas recurvadas.

Há um bater de remos compassado
No silêncio da lisa madrugada,
Ondas brancas se afastam para o lado
Com o rumor da seda amarrotada.

Há um nascer do sol no sítio exacto,
À hora que mais conta duma vida,
Um acordar dos olhos e do tacto,
Um ansiar de sede inextinguída.

Há um retrato de água e de quebranto
Que do fundo rompeu desta memória,
E tudo quanto é rio abre no canto
Que conta do retrato a velha história

José Saramago, Retrato do poeta quando jovem.

Tomamos de empréstimo as palavras do autor para representar o momento deste trabalho em que as memórias dos professores(as) foram acionadas, através das perguntas do roteiro das entrevistas semiestruturadas e, conseqüentemente, ao mesmo tempo em que ouvíamos velhas histórias, que configuravam retratos dos docentes, passeando pelos barcos da infância ou da maturidade profissional, o ato de escutar essas memórias desencadeou também as reminiscências das memórias de leitura e de leitora da própria pesquisadora. Como iniciar essa prosa acadêmica que trata das memórias de leituras e de leitor(a)s de professores(a)s de Língua Portuguesa/Literatura da educação básica? Penso que é quase impossível não puxar

esse fio da meada e começar essa escrita recorrendo à literatura e à prosa poética como deflagradora desse diálogo subjetivo e intersubjetivo entre minhas próprias memórias de leitura em interlocução com as memórias das colegas professoras e dos colegas professores. Cada sujeito traz seu rio memória, suas experiências particulares, as reinvenções que tecem diferentes retratos para si ao longo da trajetória, mas, simultaneamente, partilha e constrói sentidos na relação com o outro (LANDOWSKI, 2014).

Ressaltamos que essas memórias fazem parte de nossas vidas de uma forma geral e, especificamente, da nossa vida profissional e acadêmica, afinal as ciências do humano, por intermédio das histórias de vida e da intersubjetividade, clamam por um tratamento diferenciado e mais sensível, requerendo um olhar que possa acolher a riqueza estética, mas também suas dimensões política, econômica e social.

Ramos Júnior e Silva (2016), Ferreira (2012; 2014) e Ramos Júnior (2017), ao desenvolverem trabalhos sobre a memória de docentes, conferem aos professores a perspectiva de protagonistas, ao mesmo tempo em que os consideram como sujeitos históricos, cuja memória vai sendo concebida a partir de suas filiações de natureza ideológica e coerções da ordem da história. Numa abordagem distinta, Josso (1999) se refere às histórias de vida como uma metodologia que possibilita a reabilitação do sujeito em interações sensíveis consigo mesmo, com o outro e com o mundo, relacionando o substrato social da memória em consonância com sua individualidade e subjetividade. A autora enfatiza que é imprescindível a incorporação da subjetividade, como função de suporte da intersubjetividade na construção interpretativa e da significação para os autorretratos. Neste trabalho, relacionamos as duas abordagens como constitutivas de modos de apreensão da memória, tendo em vista a produção de saberes que digam respeito a aspectos individuais e subjetivos relacionados à formação de docentes de literatura, mas também à dimensão social e histórica, que faz com que seja possível identificar percursos comuns em função do pertencimento do sujeito a uma dada ordem social, que implicam em modos de constituir-se profissionalmente como docentes de literatura.

Dessa forma, pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando e amando (JOSSO, 2007), vamos adentrando nosso mundo interior, bem como nos interagindo com outras subjetividades constituídas inevitavelmente pela ordem da intersubjetividade, que nos permitem avançar a partir de uma trama original e singular, partilhada no seio de uma humanidade e, portanto, complexa, simultaneamente singular e plural.

Por intermédio de uma semiótica que busca dar conta da dimensão da experiência sensível, procuramos repensar a ordem de relação entre sujeitos e entre sujeitos e objetos,

como também entre sujeitos, objetos e mundo natural, ultrapassando as hierarquias e assimetrias inicialmente previstas pela sintaxe narrativa canônica da semiótica discursiva (LANDOWSKI, 2009). Desse modo, além de considerarmos as relações intersubjetivas e interobjetivas sob a perspectiva de um sujeito destinador que leva um outro, o destinatário, a entrar em conjunção com um dado objeto valor, numa relação de privação do primeiro e doação para o segundo, almejamos apreender interações que se dão pela ordem do contágio (LANDOWSKI, 2005) e pelo ajustamento (LANDOWSKI, 2014), ambas abarcando a dimensão do sentir juntos, por intermédio de interações permeadas não tanto pela persuasão e sedução, mas principalmente pelo sensível de um fazer junto.

O *actante*-objeto tem o estatuto de um simulacro inteiramente dependente da intencionalidade dos sujeitos. É uma figura do imaginário que não faz senão traduzir a maneira como uma sociedade categoriza axiologicamente o mundo, nele distinguindo elementos “consumíveis” ou “tesaurisáveis”, e o modo como define as competências e os poderes de seus membros, distribuindo entre eles “objetos modais”. Passando de mão em mão, conjugando a uns o valor e disjungindo alguns outros, os “objetos-valor” assim concebidos circulam como uma espécie de moeda cuja função é tornar possível processos de troca – uma economia – entre sujeitos reduzidos ao estatuto de possuidores, ora atualizados (conjuntos ao valor), ora virtuais (em estado de disjunção). Por oposição, o objeto-*coisa*, sem se confundir com a coisa em si, impõe-se, enquanto grandeza semiótica, por sua consistência material face a sujeitos dotados não somente de intencionalidade, mas também de sensibilidade, isto é, de um poder sensorial discriminador frente à presença das qualidades estéticas do que os rodeia e os “toca”, não por “junção”, mas sob o modo da “união”. Daí a tendência a fazer da análise de nossas relações concretas com os objetos a matéria de um capítulo à parte. Considera-se comumente que as relações de sentido que se estabelecem no contato das coisas apreendidas na sua materialidade dependem de princípios diferentes dos que presidem às relações de sentido em jogo na interação entre pessoas, relações que, por sua vez, se reduziriam (em termos de gramática narrativa) a trocas de objetos-valor por assim dizer descarnados. (LANDOWSKI, 2009, p.56)

Mobilizando os regimes de interação de Landowski (2014), e as questões que trazem para pensar as relações entre sujeitos e objetos além dos quadros da sintaxe narrativa canônica (LANDOWSKI, 2009), interessou-nos observar interações mais arriscadas entre sujeitos, objetos e mundo natural, que se dão nas esferas do corpo e também da alma, sejam estas pensadas a partir de paixões nomeadas ou sem nome (LANDOWSKI, 2004).

Por esses caminhos mais sinuosos, começamos, os participantes da pesquisa e eu a escrever/tecer/dizer minhas/nossas reminiscências, dando teor de linha a emaranhados da experiência. Pelo gesto do relembrar, a memória que vai sendo produzida, envolvendo os nossos sentidos, impregnados de sentimentos, de emoções, mas também de cheiros, imagens, elementos que atravessam a dimensão do corpo. Aos poucos, como os demais sujeitos da pesquisa, sou tomada por esse rio que me leva aos recônditos do guardado como ainda

pregnante e sensível (SILVA, 2016) numa viagem não linear, subitamente convocada pelo exercício de dar sentido. É o esforço da memória que possibilita transformar o vivido em narrativa, inventando um elo entre sucessão de acontecimentos que necessitam fazer sentido para o sujeito. É, por isso mesmo, sempre construção e ao mesmo tempo reconstrução, na medida em que pensamos o sujeito como um constante devir, a ressignificar o vivido e a si mesmo, uma vez que “o ‘eu’ semiótico é um ‘eu’ sensível, afetado, muitas vezes atônito, quer dizer, comovido pelos êxtases que o assaltam, um ‘eu’ mais oscilatório do que identitário” (FONTANILLE e ZILBERBERG, 2001, p. 128).

Do novelo emaranhado da memória, da escuridão dos nós cegos, puxo um fio que me aparece solto.
Devagar o liberto, de medo que se desfaça entre os dedos.
É um fio longo, verde e azul, com cheiro de limos,
e tem a macieza quente do lodo vivo.
É um rio.
(...) (SARAMAGO, 2006, p. 14)

Esse novelo emaranhado da memória, novamente nas palavras do grande escritor português José Saramago, metamorfoseado em fio e nós cegos é que, lentamente, se transmuta em fio longo, verde e azul, com cheiro de limos, macio como o lodo vivo, mostrando-se um rio, na metáfora da memória.

Partimos assim do pressuposto de que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1973, p.55), o que implica considerar não o já dado do vivido, mas as formas como os sujeitos relatam esse vivido, reinterpretando-o, recriando-o à luz do presente. É o presente que resgata o rio, pressupondo ilusoriamente um mesmo retrato, ou o cria pelo esforço da linguagem ao retomar o vivido, ao construir sentido para a experiência recordada.

Para isso, é necessário pensar uma certa concepção de identidade, aquela que concebe a identidade do sujeito como sempre processual, em devir, o que possibilita ao sujeito não apenas reviver o passado, mas conferir sentidos únicos a partir do modo como se apresenta no agora, o da enunciação, tal como a discute Fiorin a partir da leitura de Santo Agostinho:

Para Agostinho, é inexato dizer que temos três tempos, passado, presente, futuro, pois o que temos, na verdade, são três modalidades do presente, o do passado que é a memória, o do presente, que é o olhar, a visão, e o futuro, que é a espera. Ele põe o passado e o futuro no presente por meio da memória e da espera e, portanto, transfere para eles a ideia do comprimento do futuro e do passado. (FIORIN, 1996, p. 132)

Diríamos ainda mais em companhia de Santo Agostinho ~~que~~ essa mesma memória está impregnada de afetos e, portanto, esses afetos também “possuem memória” e são acionados no percurso sinuoso e emaranhados das nossas memórias. Nesse sentido, recorreremos a Santo Agostinho, em uma das passagens em que trata da memória dos sentimentos

Essa mesma memória conserva também os afetos da alma, não do modo como os sente a alma quando da vivência, mas de modo muito diverso, segundo o exige a força da memória. Lembro-me de ter estado alegre, ainda que não o esteja agora; recordo minha tristeza passada, sem estar triste; lembro-me de ter sentido medo, sem senti-lo de novo; lembro-me de antigo desejo, sem que o mesmo sinta agora. Outras vezes, pelo contrário, lembro-me com alegria a tristeza passada, e com tristeza uma alegria passada. Isto nada tem para admirar quando se trata de emoções corporais, porque uma coisa é a alma e outra o corpo; e assim não é maravilha que me lembre com alegria de um sofrimento físico já passado. (AGOSTINHO, 1981, p.256)

Santo Agostinho trata acerca da lembrança dos sentimentos e de como eles se configuram na memória, esboçando toda a riqueza e contradições que se encontram nessas relações intrincadas entre o vivido, o presente e o devir. Faz menção ao fato de que, às vezes relembra a tristeza sentida, sem estar triste no momento da rememoração, assim como se lembra da felicidade, sem senti-la no momento dessa revisitação do passado. Nessa perspectiva o autor sintetiza essa complexidade toda inerente à memória, em suas palavras “(...) e assim não é uma maravilha que me lembre com alegria de um sofrimento físico já passado”. De qualquer modo, o que nos interessa pensar aqui é o modo como estados do corpo da alma se põem em relação do ato da reminiscência.

Não me recordo bem como nem porque a palavra “maravilha”, “maravilhoso” ou o neologismo “maravilhosidade” adentraram em minha vida e em meu vocabulário de uma forma singular, imanente e profunda, porém, muitas vezes, percebo que as pessoas não compreendem a profundidade dessas expressões, as confundindo com algo raso, banal, já quase um jargão. Entretanto, ao recorrer a Santo Agostinho e me deparar com o uso desses termos na acepção em que eu a utilizo, ou seja, como algo “milagroso”, “assombroso”, “espantoso”, vejo que traduzem ao menos em parte o modo como é a vida, como nos constituímos enquanto seres humanos e quiçá também divinos.

Segundo o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de José Pedro Machado, **maravilha**, atestado desde o século XIII, evoluiu do latim 'mirabīlia', «coisas admiráveis», plural neutro substantivado do adjetivo 'mirabilis', «admirável, maravilhoso, espantoso, singular». **Maravilhar** (incluindo a forma na conjugação pronominal reflexa **maravilhar-se**) é um verbo derivado de **maravilha**, já no âmbito da própria língua

portuguesa. **Milagre** provém de 'mirācūlu-', «prodígio, maravilha, coisa extraordinária» (José Pedro Machado, op. cit.). A palavra terá sofrido influência cult* " a, provavelmente eclesiástica. Na Idade Média, existiu a forma intermédia "miragre" maravilhoso – em Latim, *mirabilis* era “extraordinário, espantoso, maravilhoso”. Tal palavra vem de *mirus*, “assombroso, surpreendente”.

Diante do exposto, utilizaremos neste trabalho as palavras “maravilha” e/ou “maravilhoso(a)” no sentido que Santo Agostinho atribui, ou seja, no sentido do assombro, do milagre, do espanto, do surpreendente, do admirável, diante da complexidade da nossa memória, tendo em vista o poder do acidente estético e estésico produzido pela relação com a literatura (GREIMAS, 2002; SILVA, 2018). Acercam-se das noções já assumidas pela teoria semiótica como a de acontecimento (ZILBERBERG, 2008; FONTANILLE, 2017) ou acidente (LANDOWSKI, 2014) e que dizem respeito ao caráter imprevisto, mas fortemente impactante sobre a experiência do sujeito, a ponto de poder lhe modificar os estados de alma ou, de modo mais duradouro, a sua própria consciência, seu modo de ser no mundo.

Pelo que implica para essa experiência particular, acreditamos ser relevante o diálogo estabelecido com pesquisadores que se ocupam da dimensão da subjetividade na leitura. Para Rouxel (2014), a didática da leitura subjetiva está sendo inventada, com vistas à transformação do sujeito e do mundo e quem sabe, quiçá a construção de um novo projeto societário, que suplanta uma visão “despedaçada” do homem. (JOSSO, 2007). Pensamos em aderir ao esforço de edificação dessa nova didática, aliada à uma visada mais sensível e humana. Nesse caminhar utópico e sonhador, tomamos de empréstimo as palavras do poeta brasileiro Mário Quintana

se as coisas são inatingíveis... ora!
 Não é motivo para não querê-las...
 Que tristes os caminhos, se não fora
 A presença distante das estrelas! (QUINTANA, 1951, p.52)

Josso (2007) alerta que é imprescindível que reconheçamos nas histórias de vida e autorretratos as presenças singulares interconectadas com a cultura e sociedade de uma forma geral e que tais metodologias favorecem a consciência das sinergias positivas ou negativas entre as esferas psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, sócio históricas e espirituais, que são partes constitutivas na evolução da existência e, conseqüentemente, das múltiplas e constantes construções e reconstruções da identidade. Assim como Santo Agostinho se “maravilha” diante do prodigioso poder da memória e do tempo, teóricos e

poetas também o fazem e nos arrebatam com suas palavras “inaugurais” e “fundadoras” de outros tempos e de outras vidas que são as dos outros e as nossas também em que emergem as nossas memórias:

— O passado é histórico, o presente é caótico e o futuro é utópico. Ordem, caos e utopia são assim os vértices do triângulo sobre o qual se desenvolve a espiral do tempo. (SARAMAGO, 2005, p. 35)

2.1. A pesquisadora e os sujeitos da pesquisa

Ao entrar na escola aos 6 (seis) anos de idade, o que me marcou de forma profunda e indelével, foi minha primeira professora, de nome Marilda. Não me esqueci desse nome, não me esqueço do jeito dela, não me esqueço da roupa que ela usava, nem de suas unhas, sempre lindas, muito bem arrumadas. Ela deveria ter o magistério, o chamado curso Normal, e fazia Pedagogia. Por suas aulas, constatava que era apaixonada pela literatura. Contava-nos histórias, promovendo suspense. Levava cavaletes como suporte para os livros e ia contando contos de fadas, histórias, narrativas tradicionais, em volumes ilustrados que ia folheando. No clímax da narrativa, interrompia a leitura dizendo: “na próxima aula eu continuo”. Mal conseguia dormir à noite para chegar logo o outro dia e poder saber o desencadeamento da história.

Marilda usava a criatividade para proporcionar esse clima de magia e suspense, que me envolvia completamente na trama das histórias infantis, a exemplo de Sherazade, a tecelã das noites e do pai da professora Renata que evocava o suspense na filha à mesa do jantar entre uma mastigação e outra. Nas palavras de Pietro (2015), mas também de Petit (2010) ou Bettelheim (1980), vemos o papel preponderante da literatura na nossa formação de uma maneira mais abrangente, servindo-nos nos momentos de perdas, dores, decepções e tantos outros momentos em que somos instigados a nos reconstruir e ressignificar nossa existência, de modo a prosseguir nossa jornada:

Seria interessante acrescentar o fato de que a tecelã das noites não se intimida com o poder de vida e morte do sultão, nem com sua incapacidade de dormir e, portanto, sonhar. Deslocando-o do lugar da onipotência absoluta, acolhe-o no espaço falho e doloroso compartilhado por todos nós: a da intrínseca da condição humana. Talvez resida justamente aí a capacidade reparadora da literatura de um modo geral: o despertar primordial para a aceitação da passagem do tempo (...) (PIETRO, 2015, p.56)

Nesse sentido, “talvez possamos equiparar o significado oculto das *Mil e uma noites* ao poder da evocação das lembranças, das memórias, ou seja, as terras férteis da mãe de todas as musas Mnemósine” (GRAVES, 1977, p. 10). Continuando a percorrer essas “terras férteis” da memória, seguimos nos lembrando de que as memórias da literatura bebem em fontes orais e que os poetas, antes da escrita, decoravam toda a sua obra para declamar. A tecnologia da escrita, nesse sentido, nos possibilitou também o esquecimento. Ainda conforme Pietro (2015), toda essa tradição da oralidade atravessa ainda a produção literária contemporânea, nela encontrando suas matrizes:

Todavia, nem sempre a história da literatura ocidental preocupa-se em estabelecer esses vínculos, percorrer as bibliotecas dos autores e o diálogo que estabelecem com outras tradições, mesmo que expressos em suas obras e depoimentos, como fizeram Alexandre Dumas e Marcel Proust, ambos leitores confessos das histórias de Sherazade. Ao evitar esse caminho, deixa-se de perceber a riqueza criativa que nasce no ato de ressignificar um texto de modo a reinseri-lo na memória cultural. (PIETRO, 2015, p.63)

Diante do importante papel da literatura oriental e de omissões no que se refere a ela ser fonte de inúmeros autores e obras do ocidente, em atualizações e reinvenções que são inerentes à literatura, continuamos a defender a importância desse artefato literário tanto em nossas memórias, como na dos professores e autores de literatura que admitem terem sido não só leitores das *Mil e uma noites*, bem como da sua influência em suas obras.

Conforme já assinali, em minhas memórias é preponderante o papel da literatura, bem como o dessa primeira professora que me encantou e me envolveu nesse mundo mítico e fundador da minha formação de leitora e de sujeito diante da vida. Atualmente, como professora de literatura, em formação continuada, sinto o quanto o papel de mediadora da professora Marilda foi primordial, fundamental e decisivo, não só no início de minha escolarização, bem como no decorrer de toda minha vida escolar.

Do tempo presente, rememorando meu primeiro ano na escola, revivendo meu início escolar, ressurgem a sensação de encanto que sentia diante de minha primeira professora e da leitura que ela propunha. Não posso também deixar de mencionar o quanto ela valorizava e levava em conta nossa subjetividade, nossa criatividade e singularidades na maneira como podíamos expor sentimentos e interpretações diante dos textos orais e escritos de literatura que ela nos apresentava com tanta emoção e encanto.

O perfil desta minha primeira professora, que trago em minhas memórias de leituras e de leitora foi, e continua sendo, preponderante na minha atuação como professora de Língua Portuguesa e Literatura tanto na educação básica, bem como na formação inicial e continuada

de professores. De fato, foi em minhas primeiras memórias de leitura e, posteriormente, sob influências dos demais professores ao longo de minha formação inicial e continuada, que busquei subsídios para a construção de minha identidade como professora e como ser humano numa tentativa de um fazer pedagógico que levasse em conta a inteireza, o inacabamento e a incompletude tanto do educando quanto do educador, bem como do processo educativo em si mesmo e em sua relação profunda e inseparável com os demais contextos que abarcam a vida pessoal, estudantil e profissional.

Não posso deixar de mencionar que, em meu histórico familiar, a contação de histórias foi preponderante, afinal nasci e fui criada em uma cidadezinha do interior, em que respirávamos, bebíamos e nos nutríamos da fonte da literatura oral, sedentas que éramos como crianças a espreitar a vida e os adultos com curiosidade e fantasia. Assim, a contação de histórias, causos de assombração e de “pacto com o diabo” eram nossos aliados na busca de encantamento pela narrativa. Como, naquela época, em sua grande maioria as fazendas não possuíam energia elétrica, era muito comum nos ocuparmos à noite da escuta desses gêneros da narrativa. Ouvíamos histórias assustadoras de familiares de segundo ou terceiro grau, em cujas casas ouviam-se barulhos misteriosos, com utensílios domésticos que se movimentavam e que nas quais ninguém conseguia dormir. Misteriosamente, ao amanhecer, tudo voltava ao normal e aos seus devidos lugares. As noites eram, então, o espaço dessa literatura fantástica e seus feitiços.

Nos chamados causos de assombração, almas/espíritos de pessoas mortas apareciam em determinados lugares ou casas assombradas. Apesar de imersa e encantada em meio aos contos de fada, causos de assombração e contação de histórias eu não furei o dedo na roca de uma máquina de fiar, mas o mítico, o sobrenatural e os mistérios me rondavam, intermitentemente. Entre uma narrativa e outra, a vida se recobria de sentidos indecifráveis e inefáveis perante tantos mistérios que se apresentavam como a interrogar-me: “trouxeste a chave?”, tomando de empréstimo do poeta Carlos Drummond de Andrade. A memória é mesmo prodigiosa, como declara Riobaldo, em *Grande sertão: veredas*, e por ela, experiências do passado podem se mostrar nítidas, pela proximidade convocada:

O que vale, são outras coisas. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. O senhor mesmo sabe. (ROSA, 1972, p. 77-8)

Acompanhados pelo grande escritor Guimarães Rosa, prosseguimos considerando que narrar é criação, esforço de um sujeito em processo de atribuição de sentido à experiência, não encontramos nas narrativas uma fala linear, como quem apenas fosse retirar de um outro tempo uma história já pronta. Nesse sentido, atravessam as falhas, as hesitações, as incertezas, as digressões e retomadas, expressões de um sentido em se fazendo, como aponta Ecléa Bosi:

Os lapsos e incertezas das testemunhas são o selo da autenticidade... A fala emotiva e fragmentada é portadora de significações que nos aproximam da verdade. Aprendemos a amar esse discurso tateante, suas pausas, suas franjas com fios perdidos quase irreparáveis. (BOSI, 2002, p. 63-65)

Nessa direção, não há motivo para esperar ou exigir que a narrativa suscitada pela memória venha de forma linear e, no nosso caso, muito menos nos interessa a precisão histórica. A verdade que nos interessa é, portanto, não a de um olhar positivista, mas uma que emerge como verdade para o sujeito que enuncia, num momento particular de sua história.

Do mesmo modo, seguindo a crítica Josso, buscamos nos afastar do risco da busca da causalidade que se apresentou inicialmente a pesquisas que se voltaram para a perspectiva biográfica:

O fascínio com relação à perspectiva biográfica parece inseparável da *reabilitação progressiva do sujeito e do ator*, e essa reabilitação pode ser interpretada como um retorno estabilizador após a hegemonia do modelo de causalidade de ter muitas concepções funcionalistas, marxistas e estruturalistas do indivíduo até o fim dos anos setenta. Entre as consequências da valorização desses dois conceitos para pensar as pessoas, acha-se claramente evidente uma redescoberta da problemática da intencionalidade com sua tradução pragmática nas múltiplas figuras do projeto. (JOSSO, 1999, p. 12-13)

Caminhando nessa direção, juntamente com Josso (1999, 2002, 2007), Thompson (1992), Bosi (2002), Roger Chartier (2002), Ramos Júnior e Silva (2017), Silva (2016), Silva e Reis (2014), entre outros autores que discutem a memória, gostaríamos de nos posicionar nesta investigação no sentido de reabilitar no papel do sujeito e ator os professores participantes desta pesquisa, ou seja, tratá-los como protagonistas e sujeitos de saberes e de competências revestidos de sua historicidade, produtores de um saber (RAMOS JÚNIOR, 2017).

Afinal, é importante ressaltar que os diversos textos dialogam com nossa subjetividade e que não apenas nos tornamos outros diante desse contato, como também cada contato com o mesmo artefato literário ~~de~~ se dá de forma singular e única. Assim sendo, não estamos nos referindo a um leitor ideal e muito menos às condições ideais de leitura, porém, nos abrimos à

pluralidade e complexidade da leitura e dos leitores(ras). (SILVA e MELO, 2015, MELO e SILVA, 2018).

Nessa perspectiva, lidamos com sujeitos de carne, osso e sentimentos (SILVA e REIS, 2014), porém, estamos em contato com a alteridade que se materializa mediante as leituras diferentes e multifacetadas em encontro com esse sujeito leitor real, uma vez que a literatura nos possibilita esses encontros fundadores e singulares.

Destacamos que a escolha da temática desta pesquisa remete às minhas memórias de leitura e de leitora em formação, bem como às memórias e histórias orais dos participantes desta pesquisa, como também aos demais colegas de profissão e alunos com quem dialogamos no decorrer de minha atuação profissional. Desse modo, reiteramos essa ligação imanente e profunda com minha vida pessoal e profissional.

Esse desejo, inicialmente embrionário, posteriormente foi se desenhando mais nítido, revelando-se como um desejo inequívoco por ocasião da minha entrada no doutorado. Naquele momento, uma colega de trabalho, professora que cursava, na época, o PROFLETRAS, convidou-nos muito entusiasmada para ouvir/ler seu memorial de leitora, que ela havia escrito em resposta a uma solicitação dos docentes de uma das disciplinas no programa.

Esse memorial escrito de forma tão “apaixonada” e tão “poética” foi um momento decisivo que remetia ao que sempre quisemos pesquisar, uma vez que sempre esteve presente nos trabalhos que desenvolvemos, de forma mais intuitiva e curiosa, ainda que nem sempre com a devida sistematização (FERREIRA, 2012; 2014). De certa forma, temos aqui a retomada de um caminho principiado antes: interessa-nos a escuta dos professores, comprometidos com a leitura, seja na condição de leitores, seja na condição de formadores de leitores literários.

A escolha dos demais participantes desta pesquisa foi feita entre colegas de doutorado, bem como colegas com os quais já havíamos trabalhado em outras instituições e em outros processos de formação continuada. Com relação aos convites feitos aos participantes, salientamos que foram feitos de forma presencial e mediante explicações do objetivo da investigação e demais esclarecimentos. Todos os que foram convidados a participar desse projeto aceitaram contribuir com suas memórias de leitura e de leitores (as), bem como assinaram o Termo de Livre Consentimento Esclarecido. Afinal, “o processo de memória depende, pois, não só da compreensão do indivíduo, mas também de seu interesse” (THOMPSON, 1992, p.153).

Assim sendo, “os historiadores orais podem escolher a quem entrevistar e a respeito do que perguntar” (THOMPSON, 1992, p.153), uma vez que é imprescindível a vontade de participar de uma pesquisa que apresenta tais características e que pressupõe o compartilhamento e socialização de memórias pessoais e íntimas.

Nessa acepção de metodologia, prossegue Thompson (1992, p.25), “o pesquisador necessita ser um bom ouvinte, e o informante, um auxiliar ativo”. Posteriormente, utilizamos outros meios de interação, tais como: telefonemas e mensagens instantâneas mediadas por aplicativos (*Messenger* e *WhatsApp*), mensagens de correio eletrônico (e-mail) e outros, no intuito de otimizar nossa interlocução com os professores participantes da pesquisa.

Os participantes dessa pesquisa são 9 (nove) professores(as) de Língua Portuguesa/Literatura da rede pública de ensino do Estado do Tocantins, todos com formação inicial em Letras – Português e Inglês e suas respectivas literaturas. Organizamos no Quadro 1, a seguir, informações sobre os participantes.

Quadro 1: Sujeitos participantes da pesquisa

Pseudônimo	Idade	Formação	Atuação
Ana	47	Mestre e Doutora em Ensino de Língua e Literatura pela UFT	Rede Pública de Ensino Estadual de Palmas, Tocantins
Clara	47	Mestre pelo ProfLetras pela UFT	Rede Pública de Ensino Municipal e Estadual de Palmas, Tocantins
Renata	43	Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística	Rede Pública Federal de Ensino, IFTO - Instituto Federal do Tocantins
Elisa	32	Mestranda em Linguística pela UFT	Rede Pública Federal de Ensino, IFTO – Instituto Federal do Tocantins
Gabriela	36	Mestre em Educação pela UFG – Universidade Federal de Goiás	Rede Municipal de Ensino de Palmas, Tocantins
Luiz	40	Mestre pelo ProfLetras e Doutorando em Ensino de Língua e Literatura pela UFT	Rede Pública de Ensino Estadual de Palmas, Tocantins
Pereira	44	Mestre em Linguística pela UFG e Doutorando em	Rede Pública de Ensino Estadual de

		Ensino de Língua e Literatura pela UFT	Palmas, Tocantins
Vinícius	30	Mestrado em Letras (UFRJ) e Doutorado em História da Ciência pela UFRJ	Rede Pública de Ensino Federal, do IFTO – Instituto Federal do Tocantins
Rita	43	Especialização Latu Sensu em Leitura e Produção de Texto pela UFT	Rede Pública de Ensino Municipal e Estadual de Palmas, Tocantins

Fonte: Dados gerados pelo autor (2017)

Para a entrevista que gerou os relatos objeto de análise, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada constituído por 10 (dez) perguntas abertas que foram feitas aos 9 (nove) docentes. Procuramos deixá-los bem à vontade para que pudessem reconstruir suas memórias de leitura, com as associações e digressões livres. As entrevistas foram realizadas em diferentes lugares e momentos, em função da disponibilidade do(a)s professore(a)s: 1(uma) foi feita na casa da entrevistada, 4 (quatro) na casa da entrevistadora, 2(duas) em salas reservadas nas respectivas instituições escolares em que as professoras trabalhavam, 1(uma) no Parque Cesamar, na capital Palmas, e 1(uma) na Praia da Graciosa, também em Palmas.

Ressaltamos que antes de iniciar as entrevistas semiestruturadas propriamente ditas, procuramos deixar os participantes à vontade com os seguintes dizeres

Eu primeiro queria agradecer, [], por aceitar ser participante de pesquisa, e o objetivo principal dessa entrevista semi-estruturada é registrar narrativas de memórias de leituras de professores de literatura de educação básica. Pressupondo a existência de diferentes fontes de influência que contribuíram positivamente para sua formação de leitor. E, conseqüentemente, para sua prática pedagógica voltada para a formação de educandos leitores. Então as perguntas são apenas roteiros, aí você pode se expor à vontade, o tempo que você achar pertinente, e se, por exemplo, a próxima pergunta que eu fizesse achar também que já foi contemplada no anterior, que começa a responder uma e fala. Então fica à vontade. Está bom? (A autora, 2017)

Essas entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para serem analisadas. Para elaboração das questões e procedimentos de entrevista, observamos as orientações da História Oral trazidas por Paul Thompson, que preconiza que “As perguntas devem ser sempre tão simples e diretas quanto possível, em linguagem comum. Nunca faça perguntas complexas ou de duplo sentido... evite induzir uma resposta ... E sempre que possível evite interromper uma narrativa” (THOMPSON, 1992, p.263).

Ainda considerando as orientações desse historiador, buscamos construir nosso roteiro de perguntas de forma clara, simples e com perguntas abertas, para que o participante pudesse se expressar o mais livremente possível.

Nesse sentido, cada participante teve a liberdade de se manifestar, conforme suas lembranças e dispôs do tempo que julgou necessário para ir tecendo sua narrativa com seus lapsos, seus caminhos sinuosos e escorregadios, seus esquecimentos e gradações na voz, bem como a linguagem gestual, a todo momento convocada a construir, juntamente, com a linguagem verbal, os sentidos para sua narrativa.

Cumpra ainda ressaltar que tomamos os devidos cuidados ao transcrever as narrativas dos professores, pois “ao passar a fala para a forma impressa, o historiador precisa desenvolver uma nova espécie de habilidade literária, que permita que seu texto escrito se mantenha tão fiel quanto possível, tanto ao caráter quanto ao significado original” (THOMPSON, 1992, p. 297). Atentando para esse cuidado na textualização recomendado pelo pesquisador, procuramos manter o texto escrito o mais próximo possível dos relatos orais, uma vez que sabemos que a linguagem não é transparente, ao contrário, é opaca e a transcrição merece toda a atenção do pesquisador(a) até mesmo por respeito ao dizer dos participantes.

Assim sendo, fazemos nossas as palavras deste autor, quando afirma que “a história oral devolve a história às pessoas com suas próprias palavras. E ao dar-lhes um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas” (THOMPSON, 1992, p.337).

Nesse caso, podemos afirmar com Josso (1999, 2002, 2007), bem como atestado pelas próprias falas dos participantes, que tal procedimento é também deflagrador da auto formação e possibilita uma reflexão não só sobre sua formação como leitor, mas como metodologia que opera como catalizador para a própria (re)construção identitária dos sujeitos docentes.

Segundo Roger Chartier (2002, p. 84), a narrativa apresenta-se como uma singularização da história, uma vez que mantém uma relação específica com a verdade, pois as histórias orais pretendem aparecer como a “reconstituição de um passado que existiu” Chartier (2002, p. 84). Não se deve, contudo, perder de vista que é uma “reconstrução” marcada por lembranças, lembranças, esquecimentos, lapsos e percorre um caminho permeado de sinuosidades e atravessamentos da memória ao mesmo tempo individual e coletiva (RAMOS JÚNIOR e SILVA, 2016). Narrar o vivido é, nesse sentido, uma reinvenção de si.

2.2. Da natureza da pesquisa

O trabalho aqui apresentado consiste numa investigação que privilegia os princípios qualitativos (FLICK, 2004), tendo como referencial metodológico a história oral e narrativas de formação e de vida. Procuramos analisar e compreender as memórias de leitura e de leitores(as) de professores(as) da educação básica em Palmas no Estado do Tocantins, tendo como pressupostos teóricos para análise dos dados a semiótica francesa e o letramento literário num diálogo interdisciplinar.

Conforme Flick (2004), a pesquisa qualitativa permite incorporar a dimensão da subjetividade, tanto do pesquisador, quanto do pesquisado, o que favorece nossas investigações sobre a memória:

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermediária. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. (FLICK, 2004, p. 22)

Flick ainda discute sobre o modo como as narrativas podem ser geradas a partir de entrevistas semiestruturadas, permitindo ao pesquisador “abordar o mundo experimental do entrevistado, de modo mais abrangente, com a própria estruturação desse mundo” (FLICK, 2004, p. 109).

Se “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1973, p.55), as memórias reconstruídas, por intermédio das narrativas, oriundas da história oral, são “construções” tecidas a partir do tempo presente com “revisitações” ao passado, bem como cooperam para construir uma imagem de si junto ao outro, o que escuta.

No decorrer das entrevistas semiestruturadas feitas às professoras e aos professores desta pesquisa, ficaram então visíveis os lapsos, os silêncios mais prolongados, durante uma e outra rememoração, bem como as incertezas que permearam alguns episódios e fatos narrados. Convocada pelo esforço da rememoração, a memória vai sendo construída no momento da enunciação, trazendo as marcas das incertezas, como alude Silva (2016) ao retomar a canção *Barafunda*, de Chico Buarque de Holanda:

Essa outra perspectiva de interpretação ficaria mais evidente adiante, quando o sujeito tematiza a impossibilidade de acesso ao que deveria ter ficado registrado: “Gravei na memória, mas perdi a senha”. A letra fala do amor, de uma amada já de

nome incerto com quem o narrador se casaria na Glória ou na Penha e de diferentes personagens e acontecimentos do século XX e, desse modo, a escritura dos versos ou a gravação da música seria o modo encontrado de perpetuar o que a mente deixa escapar, antes que seja tarde demais. Foi de bicicleta o gol de Garrincha então evocado? De tiro de meta? O narrador não sabe mais ao certo, mas há algo do instante evocado que perdura, persistindo no sujeito, comovendo-o ainda, como a saia amarela de Aurora, Aurélia ou Ariela: o nome escapa; a cor e a lembrança de ter amado permanecem. (SILVA, 2016, p. 141)

Foi possível também perceber as nuances da fala, mas também a linguagem gestual que acompanhava cada lembrança convocada, o olhar “perdido” ao contar certos “momentos” mais significativos ou que faziam parte de uma memória de algum ente familiar ou professor (a), ou ainda algum membro da comunidade que não mais faziam parte dessa instância da vida, mas que ainda permaneciam “vivos” nas memórias dos(as) professores(as) colaboradores(as) deste estudo, convocados pela tonicidade do acontecimento vivido (ZILBERBERG, 2011; SILVA, 2016). Assim, o que sob uma perspectiva objetivante pode ser pensado em termos de uma falha, para o estudo da memória se faz como constitutivo de um modo de relatar particular:

Os lapsos e incertezas das testemunhas são o selo da autenticidade... A fala emotiva e fragmentada é portadora de significações que nos aproximam da verdade. Aprendemos a amar esse discurso tateante, suas pausas, suas franjas com fios perdidos quase irreparáveis” (BOSI, 2002, p. 63-65).

Por isso mesmo, não há motivo para esperar ou exigir que a narrativa suscitada pela memória venha de forma cronometrada e muito menos com precisão histórica. Sua verdade é de outra natureza, ou seja, ela contempla uma verdade particular que lhe é inerente. Enfatizamos ainda que é imprescindível tratá-lo como dado, perceber seus limites, suas contradições e, dessa forma interpretá-la, pois “ao narrar uma experiência profunda, nós a perdemos também, naquele momento em que ela se corporifica (e enrijece) na narrativa” (BOSI, 2002, p.35).

Sob essa perspectiva, gostaríamos de ressaltar ainda que, ao me dispor a uma “escuta sensível” destes sujeitos, também éramos arrebatados pelas narrativas das suas memórias e, conseqüentemente, convocadas pelas nossas memórias, de modo a percorrer caminhos e percursos desde a nossa mais tenra idade até os dias atuais, por caminhos sinuosos e não cronológicos, que se transmutavam em lembranças e rememorações de um passado “revisitado” e “(re)sentido”.

Antes de iniciar essas entrevistas semiestruturadas, é preciso destacar que nós mesmos havíamos sido entrevistados para uma pesquisa de tese de doutoramento sobre professores

leitores e tal participação deflagrou as nossas memórias, bem como uma sensibilidade ainda maior no que concerne a ouvir as memórias de outros(as) pares nossos, ou seja, eramos ~~uma~~ professores ouvindo seus pares, de forma “sensível”. Afinal,

Contar história sempre foi a arte de contá-la de novo, ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. (BENJAMIN, 1987, p.40)

O excerto acima mencionado denuncia esse tempo “corrido” e turbulento em que vive a grande maioria dos sujeitos no século XXI, marcado pelos significativos avanços tecnológicos e da informática, que imprimem ao nosso quotidiano um ritmo de tempo acelerado e de urgências, diante da tentativa de acompanhar a velocidade, por vezes esmagadora de um tempo repleto de demandas e de desafios. Assim sendo, percebemos que estamos perdendo a capacidade de conversar e ouvir o outro com atenção e sensibilidade, uma vez que Benjamin (1987) denuncia que a aceleração dada por nossa forma de vida nos impossibilita tecer, porque não podemos parar o contínuo, definindo a parada de uma continuidade atônica e sem sentido.

Para Josso,

O fascínio com relação à perspectiva biográfica parece inseparável da *reabilitação progressiva do sujeito e do ator*, e essa reabilitação pode ser interpretada como um retorno estabilizador após a hegemonia do modelo de causalidade de ter muitas concepções funcionalistas, marxistas e estruturalistas do indivíduo até o fim dos anos setenta. Entre as consequências da valorização desses dois conceitos para pensar as pessoas, acha-se claramente evidente uma redescoberta da problemática da intencionalidade com sua tradução pragmática nas múltiplas figuras do projeto. (JOSSO, 1999, p. 12-13)

Josso continua reiterando que as narrativas de vida representam uma contestação ao positivismo, que é marcadamente técnico e objetivo, privilegiando as avaliações pontuais, mensuráveis e quantitativas, em detrimento da emergência de um paradigma compreensivo. Este paradigma reivindica métodos próprios e adequados para se lidar com o conhecimento na esfera das ciências do humano. Afinal, é importante lembrar que a reabilitação epistemológica do sujeito e do ator pode ser visto como um avanço, após a hegemonia dos moldes deterministas das concepções funcionalistas, marxistas e estruturalistas do homem e da sociedade em vigor até o final da década de 1970 (JOSSO, 2004).

Destacamos que a memória não é algo que está ligado somente no campo subjetivo, pois toda vida, mesmo que singular encontra-se inserida num contexto histórico e cultural.

Nesse sentido, afirmamos que a memória é uma experiência histórica inerente e conectada às experiências particulares de cada sujeito e de cada cultura.

Nessa mesma direção Bosi (2003) nos alerta a respeito da existência de um substrato social da memória em consonância com a cultura, contemplando toda a sua riqueza estética, política, econômica e social. Na mesma direção seguem os trabalhos de Silva e Ramos Júnior a respeito da memória de professores:

ao significar seu passado e seu presente, os sujeitos buscam significar a si mesmos, a suas experiências e, desse modo, “iluminam processos sociais mais amplos” (SIGNORINI, 2006, p. 56), na medida em que fornecem modos de compreensão sobre histórias que trazem tantos traços comuns, a ponto de podermos pensar numa macronarrativa: no cruzamento das narrativas de formação, os elementos em comum vão se traduzindo numa história coletiva, num destino compartilhado que nos propomos a interpretar (SILVA e RAMOS JUNIOR, 2012, p. 124)

O singular, portanto, acha-se atravessado pelo histórico, o que faz com que os interesses desses trabalhos residam não na singularidade dos casos reportados, mas tragam elementos para a compreensão de elementos fundantes da identidade dos professores que se ocupam da literatura e da formação de leitores literários. Entram em cena, portanto, o pertencimento a uma dada classe social, as condições históricas que definiram um modo de formação acadêmica e profissional, que nos permitem estabelecer relações, alinhando as narrativas num macro-texto. Continuando suas reflexões sobre esse tipo de pesquisa, Josso (2007) afirma

Que a abordagem biográfica como suporte empírico para a reflexão compreensiva da formação de si como sujeito tenha exigido uma “multirreferencialidade”, dava-me enfim o sentimento de que o saber universitário podia, por esse viés, sair de sua Torre de Babel, fazer sentido para o cidadão comum e ser para ele um saber de uso cotidiano (eu pertencço à geração de 68 na França). (JOSSO, 2007, p.437)

Para Josso, a assunção da abordagem biográfica como metodologia tornou possível compreender sensivelmente a constituição do sujeito como protagonista, proporcionando a ela a possibilidade de sentir que o saber acadêmico poderia enfim contemplar o sujeito comum, e que este pudesse fazer uso desse saber no dia a dia de sua vida. Significa que saberes acadêmicos podem ser ressemantizados pelos pesquisadores e guardar interesse pelo cidadão comum.

Reconhecemos que estamos avançando no que concerne às pesquisas de cunho inter/transdisciplinar, com vistas à construção de objetos complexos voltados para problematizar as demandas e lacunas que ainda persistem em todas as esferas institucionais, especialmente neste trabalho, aos entraves e dificuldades na formação de educando leitor e,

consequentemente, nas possíveis transformações pessoais e sociais que possam advir desse encontro entre o homem e a literatura, sendo este acesso um direito humano e inalienável do homem, conforme afirmou Antônio Cândido.

A título de exemplo trazemos o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura – PPGL – da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína, cidade situada ao norte do Tocantins, que foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no ano de 2009, cuja única linha de concentração e linha de pesquisa: “Ensino e Formação do Professor de Língua e Literatura e Abordagens Teóricas para o Ensino de Língua e Literatura na perspectiva da interdisciplinaridade. As pesquisas e os trabalhos na perspectiva interdisciplinar eram voltados exclusivamente para o ensino, portanto, buscando abordar a escola e a sala de aula como *lócus* privilegiado de estudo, com o objetivo de analisar e compreender as práticas e relações educativas no que se refere às metodologias e suportes teóricos que as embasavam.

Assim sendo, as pesquisas e os trabalhos conduzidos por professores, principalmente da rede pública de educação básica e orientados por docentes do ensino superior dessa instituição objetivam aproximar universidade e educação básica, bem como buscar possíveis caminhos para otimizar o processo ensino aprendizagem em língua e literatura.

Sabemos que o adequado processo de letramento de uma forma mais abrangente e o literário mais especificamente são vitais para uma educação de qualidade referenciada no social, voltada para formar cidadãos e sujeitos críticos que possam, através de um processo escolar significativo promover mudanças, uma vez que reconhecemos as grandes dificuldades que a instituição escolar possui em garantir não só o acesso à educação, mas a continuidade do processo educativo para os alunos oriundos das camadas dominadas.

Assim sendo, este programa, do qual eu faço parte da primeira turma de 2011, tem um papel social relevante na formação continuada de professores e, consequentemente, em possibilitar melhorias e avanços na educação pública.

Caminhando nessa direção, juntamente com Josso (1999, 2002, 2007), Thompson (1992), Bosi (2002), Chartier (1998), Meihy, (2000), e outros estudiosos dessa temática, gostaríamos de nos posicionar nesta investigação no sentido de “reabilitar o papel do sujeito e ator” aos professores participantes desta pesquisa, ou seja, tratá-los como protagonistas e sujeitos de saberes e de competências revestidos de sua historicidade e de seu importante papel político, ético e social.

Conforme Josso,

As histórias de vida tornaram-se, há uns vinte anos, um material de pesquisa muito em voga nas ciências humanas, pois não há simpósio, colóquio ou encontro científico no qual estejam ausentes. No campo da educação, além dos trabalhos de pesquisa-formação, observa-se o desenvolvimento, nos currículos e inclusive na formação de professores(as) da rede escolar, *de uma sensibilidade para a história do aprendiz e de sua relação com o conhecimento*, enquanto as formações contínuas abrem-se ao reconhecimento da experiência. (JOSSO, 1999, p.13)

JOSSO (2004) retrata que o surgimento da metodologia autobiográfica promove a legitimidade da incorporação da subjetividade no processo de produção do saber, bem como confere à intersubjetividade o papel de suporte da tarefa interpretativa e de construção de sentido para os autorretratos. Metodologicamente falando, a abordagem biográfico-narrativa assume as dificuldades e a complexidade na atribuição primordial do sentido ao sujeito ou à cultura, assumindo que o sentido é construído na intersecção dessas duas instâncias que são partes constituintes uma da outra e esse diálogo entre elas é necessário para a construção da significação.

Assim sendo, a abordagem biográfico-narrativa é uma metodologia que favorece a compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, uma vez que traduzem individualidades que estão circunscritas na História, tendo, por isso mesmo, conforme Meihy, uma implicação de natureza política:

O tom político da história oral, portanto, matiza a história oral brasileira como se ela fosse uma nova solução para o entendimento da sociedade, pois superaria as insatisfações das análises sociais moldadas em alternativas disciplinares que se poderiam enquadrar no conceito de "tradicionais", "conservadoras" e "insuficientes", para apontar alternativas de políticas públicas. Filha inevitável de nossa época, a moderna história oral se estabeleceu como decorrência lógica dos avanços da tecnologia após a Segunda Guerra Mundial. Juntos, estes dois fatores - a insatisfação com os produtos derivados dos métodos acadêmicos aplicados e a revolução eletrônica – propuseram alternativas que não mais escapam do respeito ou pelo menos da curiosidade intelectual contemporânea. (MEIHY, 2000, p.85-86)

Comungamos com a afirmação de Meihy acerca da insuficiência das análises sociais feitas a partir de abordagens disciplinares estanques que vão ao encontro de um paradigma tradicional de pesquisa, que não consegue contemplar as ciências do humano, rumo à necessidade de visibilizar alternativas de políticas públicas que consigam responder às demandas do homem e da sociedade contemporânea.

A autora ressalta ainda que a história oral se desenvolveu a partir dos notáveis avanços tecnológicos decorrentes da Segunda Guerra Mundial, bem como da inadequação da metodologia tradicional e disciplinar da academia em resposta às prioridades no que concerne à complexidade da sociedade e a esse homem multifacetado e em constante processo de auto

formação, levando-se em conta sua subjetividade, bem como a intersubjetividade ao reinterpretar as histórias de vida.

Nesse sentido, levamos em consideração que esta pesquisa que objetiva analisar e compreender as memórias de formação de leitores(as) de professores(as) da educação pública em Palmas, no estado do Tocantins pode possibilitar, por intermédio das histórias orais desses profissionais evidências que podem propiciar a “oportunidade da história oral como forma de diálogo com a sociedade mais ampla que a academia; (...); e, sobretudo, o caráter instrumental da história oral como portadora de denúncias sociais e formuladora de base para políticas públicas” (MEIHY, 2000, p.87).

Poderíamos afirmar que esse desejo, inicialmente, embrionário e que, posteriormente, foi se desenhando mais nítido e revelou-se como um desejo inequívoco por ocasião da minha entrada no doutorado, quando uma colega de trabalho (professora que cursava, na época o PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional e Letras) convidou-nos para “ouvir” e ler seu “Memorial de leitora”, que ela havia escrito em resposta a uma solicitação de um professor como trabalho de sua disciplina no programa mencionado acima.

Esse memorial escrito de forma tão “apaixonada” e tão “poética” foi um momento decisivo e eu pensei comigo mesma: “é isso... isso é o que sempre quis pesquisar, aliás, é “isso” que eu sempre pesquisei, inicialmente, de forma mais intuitiva e curiosa, sem muita sistematização e, a partir dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e do Mestrado em Letras, de forma sistematizada e científica.

2.3. Os sujeitos da pesquisa

Conforme Thompson, “os historiadores orais podem escolher a quem entrevistar e a respeito do que perguntar” (THOMPSON, 1992, p.153), uma vez que é imprescindível a vontade de participar de uma pesquisa que apresenta tais características e que pressupõe o compartilhamento e socialização de memórias pessoais e íntimas. Nessa acepção de metodologia, prossegue Thompson (1992, p.154) o pesquisador necessita ser um bom ouvinte, e o informante, um auxiliar ativo”. Posteriormente, utilizamos outros meios de interação, tais como: telefonemas e mensagens instantâneas mediadas por aplicativos (*Messenger* e *WhatsApp*), mensagens de correio eletrônico (e-mail) e outros, no intuito de otimizar nossa interlocução com os professores participantes da pesquisa.

A escolha dos demais participantes desta pesquisa foi feita entre colegas de doutorado, bem como colegas com os quais já havia trabalhado em outras instituições e em outros

processos de formação continuada. Com relação aos convites feitos aos participantes, salientamos que foram feitos de forma presencial e mediante explicações do objetivo da investigação e demais esclarecimentos. Todos os que foram convidados a participar deste projeto aceitaram em contribuir com suas memórias de leitura e de leitores (as), bem como assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. Partimos do pressuposto de que, inevitavelmente, “o processo de memória depende, pois, não só da compreensão do indivíduo, mas também de seu interesse” (THOMPSON, 1992, p.153).

Ressaltamos também que nos chamou atenção pesquisas de natureza acadêmica em que os próprios participantes fizeram sua apresentação, bem como a leitura de algumas obras de JOSSO (2002-2004-2007), socióloga, antropóloga e doutora em Ciências da Educação, em que a autora usa a metodologia do autorretrato ou biografias nas formações continuadas ressaltando o importante papel das histórias de vida:

Um trabalho *transformador* de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas, tornou-se indispensável a uma Educação Continuada, digna desse nome. As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. (JOSSO, 2007, p.413)

É inegável, pois, o papel preponderante dispensado às histórias de vida e da vida profissional que permeiam não só a formação do sujeito, bem como são atravessadas pela coletividade, ou seja, as memórias narradas são feitas de lembranças e memórias particulares, porém inseridas no coletivo, uma vez que somos seres históricos e sociais e não há como dissociar o individual da coletividade.

Nessa direção, Josso aponta que:

a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida. (JOSSO, 2007, p. 415)

Não nos esqueçamos de que neste tipo de pesquisa ancorada em memórias e narrativas de leitura e de vida, tanto a pesquisadora quanto os colaboradores da pesquisa são sujeitos que se encontram em momentos de reflexão sobre sua formação, bem como sua própria vida, pois são instâncias que fazem parte desse ser humano integral e conectado a si mesmo e ao mundo que o rodeia.

Dessa maneira, estamos tratando de sujeitos que se debruçam sobre sua prática profissional e sobre sua vida em busca de respostas e de sentido tanto para sua vida profissional como para sua vida num sentido mais amplo e existencial.

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mudanças sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. (JOSSO, 2007, p.418)

Conforme Quadro 1, a maioria dos participantes desta pesquisa é composta por sujeitos que estão (ou estavam, no momento da geração dos dados), matriculados em programa de pós-graduação (mestrado e/ou doutorado). Atualmente, as professoras Renata e Ana já concluíram o doutorado.

Nesse sentido, era possível visualizar que, ao narrarem suas histórias, foi-nos possível estabelecer afinidades com suas vivências, em função das próprias configurações sociais.

Uma outra constatação importante, efetuada pela mediação da pesquisa com histórias de vida, evidencia a exigência metodológica de pensar as facetas existenciais da identidade através de uma abordagem multirreferencial que integra os diferentes registros do pensar humano (as crenças científicas, crenças religiosas, esotéricas), assim como as diferentes dimensões de nosso ser no mundo. Se abordamos a vida das pessoas na globalidade de sua história, as variações dos registros nos quais elas se exprimem, e as múltiplas facetas que elas evocam de seu percurso, é realmente difícil não tomar consciência das sinergias positivas ou negativas entre as dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, sócio históricas, espirituais, por exemplo, que intervêm na expressão evolutiva da existencialidade e, assim, da identidade. (JOSSO, 2007, p.415)

Assim sendo, gostaríamos de ressaltar a complexidade e multirreferencialidade no que concerne ao ser humano em diálogo com Josso (2007) e outros autores que se debruçam sobre a complexidade e a necessidade de alargar nosso olhar sobre o sujeito em sua globalidade e idiosincrasias, pois não é possível falar do ser humano numa perspectiva puramente disciplinar e estanque, uma vez que somos seres em contínua formação e mudança. Sob essa orientação, emerge a própria concepção de identidade como processo.

Salientamos ainda que é imprescindível que avancemos rumo à uma visão mais ampla, possibilitando o diálogo interdisciplinar, bem como transdisciplinar, para que possamos superar essa contundente fragmentação que ainda ronda as pesquisas, as academias e nas

palavras de Josso (2007) as ciências do humano. Dessa forma perdurando ainda na contemporaneidade uma “visão despedaçada do humano”.

Os mais recentes trabalhos de abordagens bio-cognitivas vêm corroborar essa constatação teórica, através da observação do funcionamento cerebral e levam à construção do conceito de “autopoïesis”, para dar conta dessa capacidade criadora. Mas, como dar conta dessa margem de autonomia e de possibilidades, a partir de metodologias de pesquisa que isolam esta ou aquela característica do humano ou a partir de disciplinas que traduzem esta mesma fragmentação do sujeito, que se desconhecem mutuamente e perpetuam assim uma visão despedaçada do humano? (JOSSO, 2007, p.419)

Assim sendo, Josso (2007) defende a importância e pertinência da história de vida como mediação para o conhecimento de si, bem como a respeito dos processos e dinâmicas que permeiam a sua formação. A autora ainda reitera, mais adiante:

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu auto oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação. (JOSSO, 2007, p. 420)

Para Josso (2007) falar sobre o conhecimento de si mesmo numa abordagem das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no decorrer de uma vida, por meio das práticas dos contextos de vida, dos encontros, fatos de sua vida pessoal e social e das circunstâncias que “ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes” (JOSSO, 2007, p.420).

Dessa forma, poderíamos dizer que temos de um lado um percurso que é construído da tensão entre construtos de herança e novas aquisições e, “de outro lado, feita igualmente do posicionamento em relação dialética da aquisição de conhecimentos, de saber-fazer, de saber-ser em relação ao outro, de estratégias, de valores e comportamentos, com os novos conhecimentos, novas competências, novo saber fazer, novos comportamentos, novos valores que são visados através do percurso educativo escolhido” (JOSSO, 2007, p. 421).

Como esse trabalho é pautado nas memórias de leitores(as) dos professores(as) da rede pública de ensino de Palmas, capital do Tocantins, pensamos que seria pertinente que os professores pudessem, além de narrarem suas histórias de leituras e de vida, produzirem sua própria apresentação. Desse modo, optamos por solicitar aos nossos colaboradores de pesquisa que eles mesmos fizessem sua apresentação, livremente, podendo se expressar da forma que preferissem.

Da primeira vez em que solicitámos as apresentações, por meio da ferramenta *WhatsApp* e correio eletrônico, apenas um dos participantes nos enviou a sua apresentação, no mesmo dia em que foi solicitada. Para minha surpresa e alegria, ele o fez através de um belo poema. Diante desse episódio “estético” e “estésico”, após uns três meses, quando solicitámos novamente as apresentações dos nossos outros oito participantes, recorrendo aos meios eletrônicos, mencionámos que poderiam fazer suas apresentações de forma livre, conforme já havíamos solicitado da outra vez, bem como mencionámos o fato de que o colaborador Luiz (nome fictício) havia feito seu autorretrato, através de um poema, mas que essa opção foi dele, e que eles poderiam fazer da forma que preferissem.

Nessa ocasião, ficamos com receio de que os demais colaboradores não se dispusessem a fazer as suas apresentações, pois ao fazer o convite para que pudessem participar da pesquisa ainda não havíamos pensado em utilizar a auto-apresentação. Assim sendo, ficamos aguardando os autorretratos e torcendo para que, pelo menos a maioria dos professores(as) colaboradores(ras), fizessem seu autorretrato.

Concordamos com Thompson (1992), quando este historiador oral nos afirma que é importante preservar a memória física e espacial, porém é imprescindível descobrir e valorizar a memória do homem, pois a memória de cada um está inserida em uma memória coletiva.

Ressaltamos ainda que não é possível separar a memória individual da coletiva, pois estão intimamente conectadas e imbricadas. Assim sendo, ao narrar suas memórias de leitura e de leitores(as), os professores(ras) narraram também sobre o seu contexto familiar, além dos contextos político, social, econômico, ético e tantos outros que emergem ao falar de si.

Os(as) professores(ras) participantes dessa pesquisa são 9 (nove) professores(as) de Língua Portuguesa/Literatura da rede pública de ensino do estado do Tocantins; sendo 6 (seis) professoras e 3 (três) professores. Deste total, 3 (três) atuam na rede municipal de ensino de Palmas, 3 (três) fazem parte da rede estadual de ensino do Tocantins e 3 (três) são professores da educação básica que atuam na rede federal de ensino.

O roteiro das entrevistas semiestruturadas foi constituído de 10 (dez) perguntas abertas que foram feitas aos 9 (nove) docentes participantes desta pesquisa, procuramos deixá-los bem à vontade para que pudessem “adentrar” suas memórias de leituras o mais livre possível. Destas nove entrevistas, todas realizadas na cidade de Palmas, capital do Tocantins, 1 (uma) foi feita na casa da entrevistada, 4 (quatro) na casa da entrevistadora, 2 (duas) em salas reservadas nas respectivas instituições escolares em que as professoras trabalhavam, 1(uma) no Parque Cesamar e 1 (uma) na Praia da Graciosa, ressaltamos que os dois últimos

ambientes mencionados são ao ar livre e propícios para se falar de memórias de leituras em contato com a natureza mediada pelo corpo sensível.

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para serem analisadas. Orientamo-nos por Thompson, para quem

As perguntas devem ser sempre tão simples e diretas quanto possível, em linguagem comum. Nunca faça perguntas complexas ou de duplo sentido [...] evite induzir uma resposta [...] E sempre que possível evite interromper uma narrativa [...] (THOMPSON, 1992, p. 263)

Indo ao encontro sobre a alerta do autor Thompson (1992), buscamos construir nosso roteiro de perguntas da entrevista semiestruturada de forma clara, simples e com perguntas abertas, para que o participante pudesse se expressar o mais livremente possível. Cada participante teve a liberdade de se manifestar, conforme suas lembranças e dispôs do tempo que julgou necessário para ir tecendo sua narrativa consoante com esse tempo que lhe é peculiar com seus lapsos, ~~seus caminhos sinuosos e escorregadios~~, seus esquecimentos e gradações na voz, bem como a linguagem gestual que era a todo momento convocada a construir, juntamente, com a linguagem verbal os sentidos possíveis para sua narrativa.

Segundo Thompson,

Uma entrevista não é um diálogo, ou uma conversa. Tudo o que interessa é fazer o informante falar. Você deve manter-se o mais possível em segundo plano, apenas fazendo algum gesto de apoio, mas não introduzindo seus próprios comentários ou histórias. (THOMPSON, 1992, p.271)

Tomamos os devidos cuidados ao transcrever as narrativas dos professores, pois “ao passar a fala para a forma impressa, o pesquisador precisa desenvolver uma nova espécie de habilidade literária, que permita que seu texto escrito se mantenha tão fiel quanto possível, tanto ao caráter quanto ao significado original” (THOMPSON, 1992, p. 297). Atentando para esse cuidado na textualização recomendado, procuramos manter o texto escrito o mais próximo possível dos relatos orais, uma vez que sabemos que a linguagem não é transparente, ao contrário, é opaca e a transcrição merece toda a atenção do(a) pesquisador(a).

Para Thompson, o método “devolve a história às pessoas com suas próprias palavras. E ao dar-lhes um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas” (THOMPSON, 1992, p.337). Sem procurar “dar a palavra” ou “dar um passado”, pensamos que o método oportuniza ao sujeito da pesquisa assumir a sua palavra, reinterpretar seu passado, tendo a entrevista um efeito catalisador. Nesse caso, tal procedimento é também deflagrador da auto formação e possibilita uma reflexão não só sobre sua formação de leitura,

bem como sua prática pedagógica narrada, podendo iluminar propiciar projeções futuras para seu fazer enquanto sujeito e docente.

É importante ressaltar que a história oral “desvela” outras possibilidades da história, podendo acarretar novas versões. Tal projeto torna a história mais democrática, no nosso caso específico, a cargo dos próprios professores participantes, uma vez que tal metodologia possibilita a reconstrução de suas memórias de formação de leitores(as) a partir das suas próprias vivências e experiências narradas pelos mesmos. A vivência e a participação desses sujeitos tramadas e tecidas na interlocução de suas referências, bem como de seu imaginário.

Nesse sentido, frisamos que o método da história oral faz com que seja possível o registro de reminiscências das memórias individuais, ou seja, a “revisitação” e a “reinterpretação” do passado, afinal conforme Walter Benjamin (1997), qualquer um de nós é uma personagem histórica.

Assim sendo, é historiador oral aquele que sabe ouvir o outro, característica primordial deste pesquisador, que tem por objetivo primeiro dar sua contribuição, por intermédio de seu trabalho, na construção de uma memória mais democrática do passado e nesta pesquisa em particular possibilitar que os participantes sejam protagonistas, através de suas memórias de leitores(as) narradas por suas vozes e possibilitando que essas vozes individuais, porém imersas na coletividade, possam possibilitar autorreflexões, como também reflexões na pesquisadora e nos possíveis leitores que tiverem acesso a este modesto trabalho.

Embora ainda exista um certo preconceito contra essas metodologias de pesquisa em que a subjetividade é contemplada e valorizada, não podemos nos esquecer de que os estudos científicos na contemporaneidade buscam avançar nesse sentido, uma vez que é crescente o número de trabalhos e pesquisadores que buscam abarcar esse novo paradigma emergente nas suas pesquisas.

Vale destacar, porém, que a subjetividade é um dado real em todas as fontes históricas, especialmente quando se fala em memórias, sejam orais ou escritas. Desse modo, seria contraditório não reconhecer a credibilidade e importância desse tipo de investigação. Cumpre assinalar que esse século apresenta marcas indeléveis dos avanços tecnológicos da comunicação e tal fato abalou significativamente a hegemonia do documento escrito.

É importante mencionar que a história oral pressupõe uma mudança de enfoque. A título de exemplo, podemos citar o caso do historiador da educação que passa a mobilizar seu olhar para os educandos e aprendizes, como também para a temática dos docentes e outros profissionais da educação.

Tendo em vista que a realidade é complexa e multifacetada e não é possível falar em verdades absolutas e totais, as narrativas orais possibilitam esse olhar sensível sobre a história de vida individual, sabendo que ela é permeada pela coletividade. Desse modo, é possível vislumbrar as mais diferentes histórias de formação dos sujeitos, bem como os pontos convergentes e recorrentes dos relatos.

Assim sendo, podemos falar de processos de autoformação e de formação em andamento pressupondo vários pontos de vistas e verdades provisórias e em construção, sempre em um terreno movediço, fronteiro, cambiante e atravessado pela subjetividade e intersubjetividade.

Retomando as reflexões de Josso (2007) acerca das possibilidades e avanços teóricos dos seus estudos pautados no paradigma singular-plural, experiencial, da complexidade e o paradigma sistêmico, essa autora enfatiza o seu caráter inter e transdisciplinar nos alertando que

Esse paradigma do singular plural, assim como o do experiencial, da complexidade e o paradigma sistêmico, não pertence a nenhuma disciplina em particular, apesar de cada uma tentar apropriar-se dele, ignorando a contribuição das outras, e acredito que ele deva ser considerado como um dos componentes dessa famosa perspectiva transdisciplinar, cuja ideia circula há bastante tempo, mas que ainda necessita de embasamento teórico suficiente por um lado e, por outro, de um tratamento suficientemente liberado das convenções e reduções ligadas ao “politicamente correto” e ao “epistemologicamente correto”, para desenvolver o trabalho de integração e de transcendência das disciplinas herdadas do século XIX. Pois, nas universidades, não é somente a concepção do saber recortado em disciplinas que data do século XIX, mas também toda a concepção das carreiras dos pesquisadores, de seus itinerários de formação e das modalidades de reconhecimento do valor de seus trabalhos. (JOSSO, 2007, p.433)

O discurso da pesquisadora nos esclarece que os paradigmas do singular plural, o experiencial, o da complexidade, como também o sistêmico não fazem parte de nenhuma disciplina, porém, ressalta que todas buscam trazê-lo para sua área específica do conhecimento sem levar em conta os saberes das outras disciplinas, ou seja, não conseguem grandes avanços teóricos e muito menos construir pontes entre as diferentes áreas.

A autora reitera que a urgência e a necessidade de que haja realmente um diálogo mais profundo entre as disciplinas para que possamos nos distanciar das contundentes reduções que se aliam ao recrudescimento do isolamento entre áreas do conhecimento, bem como de seus pesquisadores. Complementa ainda que urge que consigamos a transcendência entre as disciplinas numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, afinal a herança de disciplinarização, bem como da concepção das carreiras dos estudiosos e seus percursos acadêmicos que datam do século XX precisam avançar rumo a uma religação entre os saberes,

no intuito de construir objetos complexos e possíveis soluções para as grandes demandas e desafios do século XXI.

Conforme já relatado, anteriormente, pensamos que seria pertinente solicitar que os próprios participantes fizessem sua apresentação, uma vez que, além de trabalharmos metodologicamente com histórias de leitura e de vida para geração dos dados da pesquisa, ainda estamos utilizando a teoria da semiótica francesa em diálogo com o letramento literário numa perspectiva interdisciplinar. Assim sendo, é pertinente que os(as) professores(as) participantes sejam autores e produtores de conhecimento de si, do outro e do mundo.

O participante Luiz assim se apresentou

Tecendo palavras e manhãs

Noite turva e torrencial,
pássaros empoleirados jaziam nos arvoredos,
nas rochas cálidas,
madrugada fria de inverno, ambos anunciavam:
dores de parto.
Aurora cinzenta e triste,
puro contraste, pássaros assobiavam
o nascimento de Luiz.

Venho de Palestina,
Lugarejo fundado pelos meus antepassados.
Meu pai padeirava, minha mãe costurava,
e assim eu fui cerzido,
com o trigo do pão,
com o tecer do algodão.
Crescia, em casa e na igrejinha,
ouvia narrativas bíblicas,
em Noé, conversava com bichos selvagens,
com Moisés, atravessava desertos e mares.
na escola, contos fantásticos apreciava.
Nas férias escolares, partia para Jacaré Grande,
nas embarcações quase a pique,
cheias de gentes e de bichos,
peixes e tracajás observava.
Entre palhoças, fogueira, burros e jacás
ouvia contos de arrepiar.

Era início do ensino médio, minha mãe anunciava:
a mudança para Palmas.
Coração acelerado, era tudo novo,
cidade grande, responsabilidades aumentando.
De dia trabalhava, de noite estudava,
e o tempo da leitura se esvaia.

Entrementes, não desistia
de perseguir as palavras,
foi assim que escolhia Português, Literatura.
Via o meu contato,
com a arte aumentar,
na medida em que me enveredava

nos estudos poéticos,
de Gregório de Matos.
Além da poesia, estudava com afinco,
autores e contos tocantineses.

Tecido em Letras, depois de um tempo passado,
Para a sala de aula fui projetado.
De tecido a tecer, reinventava paisagens,
tecia com meus alunos,
memórias literárias na final das olimpíadas.

Como professor de educação básica,
surgia a oportunidade de fazer pós-graduação.
Aprovado na seleção do mestrado profissional,
cursando, aprimorei meus conhecimentos literários,
ao defender estratégias neuropoéticas de leitura.

Se a vida é um constante cerzir e tecer,
cerzir e tecer a si mesmo e aos outros,
vou me (re)fazendo, semeando, adubando, colhendo,
nos duros campos da educação.
Vou tecendo palavras, vidas e manhãs.
Enquanto busco o meu devir a ser,
Vou me doutorando,
em ensino de língua e literatura pela UFT. (LUIZ, 2017)

Mediante um autorretrato que entrelaça memórias e lembranças do passado, a sua narrativa percorre toda a sua vida, incluindo desde o parto, na cidadezinha do interior de nome “Palestina” até sua os dias atuais, morando em Palmas.

Destaca que está cursando o doutorado, tendo perpassado em sua chegada à capital pelas novas emoções relativas à continuação dos estudos, à formação em Letras, a tornar-se professor. Tematiza o trabalho nos duros campos da educação, numa apresentação que encontra beleza literária enquanto traz aspectos singulares de sua existência e também aqueles partilhados na comunidade.

Após a leitura subjetiva do poema, voltamos à autora Josso (2007) que prossegue delineando seu caminho sobre os processos de formação inseridos às histórias de vida e/ou autorretratos

Assim, o estudo dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, visando à elaboração de um conceito de formação experiencial, para o qual contribuimos junto à equipe de Genebra e ao movimento internacional das histórias de vida em formação, efetua-se a partir da construção da narração da história da formação de cada um, da narração das experiências com as quais o autor-ator aprendeu, da sua maneira de operar escolhas, de se situar em suas pertencas e de definir seus interesses, valores, aspirações. *A existencialidade é abordada por meio de uma trama totalmente original – porque singular – no seio de uma humanidade partilhada. É por isso que em nossas pesquisas com histórias de formação eu emprego frequentemente a expressão de nossa existência singular plural.* (JOSSO, 2007, p.419-420, grifos da autora)

Assim, o que o professor Luiz nos revela é um tanto de sua “humanidade partilhada”, de uma subjetividade e uma individualidade constituídas na relação com a alteridade. Nesse sentido, vai se fazendo homem religioso pelas narrativas de Noé e Moisés, de certo modo também partilhando a experiência do primeiro ao se valer de precárias embarcações carregadas de gentes e bichos. Em vez de mares a atravessar, encontra os rios. Lá na Palestina, fundada no interior do Estado por seus antepassados, escutará ainda as narrativas além da Bíblia: “Entre palhoças, fogueira, burros e jacás/ ouvia contos de arrepiar”. Misturam-se assim a tradição literária de ordem religiosa à tradição oral popular, no menino com pai padeiro e mãe costureira, encontrando nesse casamento de trabalhadores a matriz de sua constituição: “e assim eu fui cerzido,/ com o trigo do pão,/ com o tecer do algodão”.

Embora constituindo-se como escrita singular, remetendo à instância de uma enunciação irrepetível, o poema construído pelo participante poderia apresentar outros tantos sujeitos com uma história parecida. Traz os percursos do sujeito que precisa migrar por razões econômicas ou para estudos para cidade maior, na qual novas oportunidades surgem. As experiências da relação de proximidade com os vizinhos e com a natureza vai sendo substituída pelo distanciamento na capital, a oralidade dos casos de assombração é substituída pela literatura da escola.

Um segundo autorretrato nos foi enviado por e-mail pelo participante que se nomeou para a pesquisa como Vinicius:

Nome fictício: Vinicius
Idade: 30
Formação: licenciatura/mestrado Letras (UFRJ), doutorando em história da ciência (UFRJ)
Origem: natural do Rio de Janeiro, habitante de Palmas-TO
Tempo de atuação na educação: 3,5 anos

Enquanto Luiz traça seu retrato pela poesia, Vinicius opta por uma apresentação objetiva e sintética, comungando com o que compreende como informação necessária a uma pesquisa acadêmica. Embora tenha sido o mais expansivo no momento da entrevista, tece um retrato com elementos que o caracterizam objetivamente do ponto de vista acadêmico e profissional.

Quanto aos demais participantes, suas apresentações se diluem na entrevista mesma.

3. LITERATURA E SEMIÓTICA

De caráter interdisciplinar, esta tese segue a orientação dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do GESTO (Grupo de Estudos do Sentido – Tocantins), reunindo semioticistas que estabelecem em seus trabalhos relação entre reflexões trazidas pela semiótica discursiva, de matriz francesa, e estudos do letramento literário (SILVA e MAGALHÃES, 2011). Da semiótica, são mobilizadas categorias de análise para leitura literária ou dados gerados pela pesquisa qualitativa, mas, principalmente, as que permitem pensar a perspectiva interacionista e mediação docente nos contextos de ensino (LANDOWSKI, 2016), a dimensão estética e estética que caracteriza a relação de leitura e fruição do texto literário (GREIMAS, 2002; LANDOWSKI, 2012), a leitura literária como acontecimento:

Compartilhamos pela linguagem verbal de um momento de beleza que, conforme Paolo Fabri (2008), configura-se como momento sucessivo ao estésico quando estamos impregnados pelo mundo sensível. Sem termos acesso à estesia desse corpo, somos arrebatados pela estesia da linguagem verbal. O que nos encanta não é, pois, o corpo, mas o modo como a poesia vai dando conta de falar das experiências humanas no mundo e na linguagem. (SILVA e MAGALHÃES, 2011, p. 86)

Como teoria da significação, investigando os processos de produção do sentido, a semiótica se volta para pensar as relações de natureza sensível e inteligível que são empreendidas entre sujeitos, entre sujeitos e objetos, como também entre homem e mundo natural. Sob essa orientação, o sentido é sempre construção do sujeito, atravessado sensivelmente pelo mundo e pelo outro (LANDOWSKI, 2004).

Para análise dos relatos dos participantes da pesquisa, mobilizamos da semiótica discursiva aquilo que a teoria denomina como sintaxe narrativa. Na perspectiva canônica dessa sintaxe narrativa, consideram-se as relações intersubjetivas que se estabelecem entre um destinador e um destinatário, podendo implicar a mediação de um adjuvante (o que colabora com para o sucesso do percurso do destinatário) e/ou de um anti-sujeito (o que age como força contrária, a fim de que a performance pretendida não seja bem sucedida).

Ainda na perspectiva canônica dessa teoria, concebe-se como narrativa mínima uma transformação do sujeito mediante a passagem de um estado de privação em relação a um objeto valor (disjunção) para o estado de aquisição desse objeto valor (conjunção).

Essa orientação econômica das relações entre sujeitos e objetos será redimensionada por trabalhos da semiótica que se orientam por uma dimensão mais sensível, como o de Greimas (2002), que privilegia as relações de natureza estética e estésica, e Eric Landowski,

que se dedica a fazer uma semiótica centrada na interação (2009; 2012; 2014). Para este último, ao longo dos anos, a semiótica ora assumiu uma perspectiva subjetal (privilegiando as relações intersubjetivas); ora uma perspectiva objetal (das relações entre sujeitos e objetos). Diante disso, o autor propõe que tanto sujeito como objeto possam ser pensados sob o estatuto de uma alteridade com a qual o sujeito estabelece uma relação sensível, no âmbito de uma mesma semiótica

se a mesma dimensão sensível impregna todas nossas construções de sentido e se aquilo de que se pretende dar conta é a experiência concreta do sentido nas nossas relações com o mundo em geral, não se pode ter senão uma semiótica, única e abrangente, cuja vocação é a de englobar o conjunto das nossas relações com o “Outro”, quer se trate de nossos “semelhantes” ou de qualquer grandeza “inanimada” que habite nosso meio ambiente. (LANDOWSKI, 2009, s/p)

É sob essa orientação que buscamos fazer convergir nossas reflexões nesta pesquisa. Interessa-nos pensar as relações entre sujeitos que se influenciam, muitas vezes mutuamente, em distintos papéis actanciais e temáticos, mas, sobretudo pensar outra ordem de relação além das hierarquias e assimetrias previstas pela sintaxe narrativa canônica, como as que se operam pela ordem do contágio (LANDOWSKI, 2005) e pelo ajustamento (LANDOWSKI, 2014), ambas considerando a dimensão do sentir junto.

Assim, surgem implicadas na análise a identificação dos sujeitos que cooperam para a formação de leitores, na qualidade de destinadores ou adjuvantes, a partir de diferentes estratégias de persuasão e sedução, como previstas na semiótica *standard*, mas sobretudo levamos em conta o que os participantes da pesquisa trazem para as narrativas da natureza estética da experiência proporcionada principalmente por familiares e, num segundo momento, por professores da educação básica.

Conforme esses relatos dos professores(a) e as concepções teóricas adotadas neste trabalho, percebemos que não se trata de manipular, no sentido tradicional conferido pela semiótica ao termo, mas o de fazer sentir, partilhando um saber contar, um saber apreender a vida sob a dimensão da narração literária.

Seguindo ainda a orientação de Landowski (2009), consideramos também a relação sensível do sujeito com os objetos, sejam eles materializados fisicamente como em livros literários ou didáticos, em suas brochuras e encadernações, sejam os que não encontram nessa forma mensurável, como nas narrativas que só existem no momento de sua enunciação, expressas como totalidade na oralidade, como texto inefável. Sem as brochuras, edições, encadernações, essas narrativas são as que sobrevivem na memória dos sujeitos. Essa segunda

dimensão material nos interessa particularmente porque é delas que emerge majoritariamente nos depoimentos a primeira relação de prazer e encantamento com o texto narrativo, com a dimensão estética da linguagem literária.

Do ponto de vista do letramento literário, interessa-nos os trabalhos que caminham na direção da leitura subjetiva, observando elementos que definem tanto os sentidos que atribuem aos textos quanto o que coopera para seus interesses de leitura.

Advogamos a presença de obras literárias para a formação e desenvolvimento da formação leitora, pois a literatura desempenha um papel humanizador, dentre vários outros imprescindíveis no processo de formação do educando, uma vez que, nós, seres humanos, somos dotados de uma “necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo modo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação e das necessidades elementares”, conforme as palavras de Antônio Candido (2011, p. 804).

Ressaltamos ainda que a semiótica preconiza que é no encontro entre o leitor e o texto que se constrói os possíveis sentidos para o texto e para a vida, afinal trata-se de uma “abordagem relativista de um sentido, se não sempre incompleto, pelo menos sempre pendente nas tramas do discurso” (BERTRAND, 2003, p. 16-21). O autor nos alerta para essa particularidade do discurso, ou seja, que o mesmo está sempre pendente e à espera do leitor(a) para que este possa adentrar suas tramas e véus com sua subjetividade em diálogo com a subjetividade do autor.

3.1 Leitura e subjetividade

A leitura subjetiva defendida pela pesquisadora Annie Rouxel (2012) pressupõe que se leve em consideração além do encontro estésico do(a) leitor(a) com o texto literário, que as impressões e emoções, ou seja, que a subjetividade desse(a) leitor(a), sejam acolhidas pelo professor(a) como ponto de partida para a construção subjetiva e intersubjetiva dos possíveis sentidos do artefato literário.

Do ponto de vista dos espaços consagrados à produção de leitores, como a escola, Annie Rouxel (2012) discute a dimensão subjetiva da leitura. A autora estabelece uma diferença entre leitura analítica, geralmente a única praticada em sala de aula e pautada na análise e interpretação de texto e a leitura cursiva, assumida por algumas escolas francesas, que valorizam leituras pessoais, autônomas e sem a tradicional coerção avaliativa.

Pensamos que essa orientação pedagógica apresenta como um novo horizonte para o ensino de literatura. Pesquisas contemporâneas sobre a temática evidenciam que não se pode dissociar o inteligível do sensível, uma vez que a leitura literária não tem em vista uma atividade puramente cognitiva. A relação intrínseca entre essas esferas do sensível e do inteligível é imprescindível na apropriação do texto pelo sujeito leitor, levando-se em conta a dimensão materialmente sensível do texto, sua estrutura, mas também a subjetividade, os saberes, as experiências, a historicidade daquele que busca construir sentidos para o texto e para si mesmo:

o investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor quem completa o texto e lhe imprime sua forma singular de pensar e sentir. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetiva, mas de acolher os sentimentos dos alunos, incentivando seu envolvimento pessoal com a leitura. (ROUXEL, 2012, p.272)

Assim sendo, podemos afirmar que tanto a cognição quanto a subjetividade são dimensões inerentes ao contato com o texto literário, uma vez que não se pode privilegiar apenas um desses aspectos na leitura da obra literária, pois como afirma a autora Rouxel (2012), bem como outros estudos sobre essa temática, na contemporaneidade, sinalizam para uma concepção de leitor diferente daquela sugerida pelos positivistas e estruturalistas em que “(...) a história do ensino de literatura há muito tempo remete a uma exclusão da leitura ou mesmo do leitor como sujeito” (ROUXEL, 2012, p.274), deixando um escasso espaço à subjetividade do leitor.

Numa crítica a uma concepção de leitura como decodificação, Compagnon (1992) salienta que, sob essa orientação, o leitor deveria se enquadrar em uma interpretação unânime, como se o texto fosse transparente para todos os sujeitos, tomados abstratamente. Sob essa orientação, “o estudo do texto, longe de ser um espaço de reações individuais e coletivas, era muito mais uma formação concebida como submissão ao texto” (ROUXEL, 2012, p. 274), ou melhor, àquilo que os leitores legítimos construíram como sinônimo de leitura ideal.

Conforme pretendemos mostrar, essa leitura na grande maioria dos professores participantes antecede o domínio do código escrito, implicando, nesse caso, mais uma espécie de “escuta amorosa”, que leva em conta o prazer de ouvir o que se narra como também o prazer de estar junto daquele que narra, permitindo-se contagiar pelos sentidos que o outro partilha.

Assim sendo

Não somente o sensível “se sente” (por definição), mas ele próprio faz sentido, assim como, inversamente, o sentido articulado incorpora alguma coisa que emana

diretamente do plano sensível: enquanto, por um lado, a significação está já presente naquilo que os sentidos nos permitem perceber, por outro, o contato com as qualidades sensíveis do mundo fica ainda presente no plano onde o sentido articulado se constrói. (LANDOWISK, 2005, p.95)

Nesse caminhar, esclarecemos que nesta pesquisa buscamos estudar o “leitor real”, o “leitor empírico”, ou seja, o “sujeito leitor” na sua acepção mais próxima dos(as) professores(ras) e alunos(as) leitores(as) com os quais lidamos no cotidiano da sala de aula, na sala dos(as) professores(ras) e dos leitores(ras) “comuns” num tentativa de tentar esboçar um “retrato” o mais fidedigno possível, desses(as) participantes.

Cumpramos destacar também a tentativa de esboçar esse retrato entrelaçando nossas subjetividades e intersubjetividades de forma sensível, amorosa e significativa. Não podemos ignorar que cada um possui seu contexto cultural e social, como também seu peculiar itinerário de leitura, de estudos e de vida.

Assim sendo, estaremos sempre diante de múltiplas subjetividades, porém isso não impede, ao contrário enriquece os “sentidos construídos” do texto, mediante o diálogo intersubjetivo em “comunidades interpretativas”, “comunidades textuais”, bem como “comunidades de leitores”, como deveria ser a instituição escolar.

Ressaltamos também outras comunidades de leituras que, numa relação dialética e dialógica se debruçam sobre o literário e se propõem, numa perspectiva de alteridade ouvirem-se e discutirem entre si as experiências estéticas e estésicas propiciadas pela leitura, quer seja individual e, depois as discussões coletivas. Vale enfatizar que podem ser permeadas por leituras em voz alta e por outros caminhos que contemplem esse contato íntimo com o texto literário de forma a possibilitar a formação de leitores e de comunidades leitoras, que traduzam uma relação prazerosa e sensível com os textos e, conseqüentemente, com o outro.

São inúmeras as pesquisas que apontam a importância e a necessidade de se levar em conta a subjetividade e a intersubjetividade na formação de leitores autônomos e críticos. Porém, não nos esqueçamos de que ainda persistem em debate as tendências que subsidiam os aspectos científicos e didáticos dessa problemática.

É imprescindível que seja enfatizada a complexidade do sujeito leitor, afinal sabemos que sua identidade é plural, movediça, além de construída de inúmeros “eus”, que vão se desfilando nos momentos diversos do texto, a depender também das várias possibilidades e fins a que se destinam tais leituras.

Diante disso, Resende (2013, p.65) interroga: “Como, na escola, pode ser construída uma apreensão intersubjetiva, uma recepção que mesmo sendo plural não deixa de se referir a uma comunidade interpretativa?”

No decorrer deste texto, esperamos poder apontar caminhos possíveis para que possamos vislumbrar caminhos e metodologias que nos permitam alcançar esse objetivo, bem como delinear rumos e alternativas para que possamos avançar rumo a um ensino de literatura que leve em conta a subjetividade e a intersubjetividade dos sujeitos na construção das possíveis interpretações dos textos literários.

Afinal, pesquisas e estudos recentes denunciam que o ensino de literatura pautado em historiografias, classificações de períodos literários e análise linguística de fragmentos textuais não favorecem a formação de leitores de literatura, ao contrário, por vezes causam repulsa e aversão pela literatura escolarizada.

Nesse sentido, é de suma importância reiterar que a presença do artefato literário e o(a) professor(a) leitor(a) que aprecie a literatura e tenha conhecimentos metodológicos de como fazer a didatização dessa literatura sem deturpá-la, são princípios fundadores de um ensino de literatura que possa de fato levar esse nome e nessa perspectiva tentar despertar, no educando, o desejo e o prazer nesse tipo específico de texto.

Ademais, destacamos que “mediadores(as)” leitores(as) mais experientes, quer sejam professores(as) na escola ou em outras instâncias formadoras de leitores(as) são fundamentais para a formação adequada de um(a) educando(a) leitor(a).

Rouxel (2013) denuncia que, no contexto francês, o ensino de literatura continua se constituindo como um espaço de formalizações e um certo distanciamento entre o educando e a experiência estética, o que provoca um certo distanciamento entre o provável leitor e o literário e programático. Isto é, os estudos e pesquisas nos convocam a buscar a construção de uma didática que possibilite o encontro entre o aluno e a obra levando em consideração sua emoção, sua sensibilidade, suas vivências e suas memórias, fazendo desse encontro um momento privilegiado na formação do(a) leitor(a).

No Brasil, assim como na França, a configuração do ensino de literatura parece se pautar por caminhos similares e que apresentam em comum um ensino baseado em aspectos formais, de forma mecânica e descontextualizado da subjetividade, das emoções e das memórias que constituem o sujeito leitor, distanciando o(a) leitor(a) da construção da interpretação e dessa forma afastando-o da experiência estética permeada pelo corpo, pela subjetividade e intersubjetividade, que são instâncias imprescindíveis no processo de interpretação.

Citado por Rouxel nos adverte de que “os textos não foram escritos pelos filólogos, eles são simplesmente experimentados. A interpretação reflexiva é uma atividade tardia e que tem tudo a ganhar, se ela guarda na memória a experiência mais direta que a precede” (Jean Starobinski no prefácio de *Pour une esthétique de la réception* in ROUXEL, 2013, p. 8).

Nesse sentido, é importante pensar no ensino de literatura de forma a favorecer esse encontro pautado pela emoção e sensibilidade, pois essa interpretação mais elaborada e mais reflexiva virá, após esse primeiro contato, e será ainda mais significativo com as memórias permeadas pela emoção desse primeiro contato.

Langlade, um outro pesquisador do lugar da subjetividade na leitura, problematiza a não marginalização no âmbito escolar:

A exclusão, ou ao menos a marginalização da subjetividade do leitor é habitualmente apresentada como uma condição de êxito na leitura escolar e universitária. Um exemplo, entre outros, tomado de um documento institucional recente: “Para construir uma interpretação é necessário superar as reações pessoais e parciais, semeadas de erros, confusões em razão do jogo múltiplo de conotações”. (LANGLADE, 2013, p. 25)

Langlade (2013) prossegue

Assim, por mais persentes e ativos que sejam, em toda experiência de leitura literária, os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias ou mesmo vinculações espontâneas, que têm suas raízes na personalidade profunda, na história pessoal, nas recordações literárias ou lembranças de momentos vividos do indivíduo que lê, são considerados elementos parasitas que falseiam, embaçam e emaranham a recepção de uma obra a ponto de lançá-la para fora do campo da literatura. (LANGLADE, 2013, p.25)

Os caminhos da linguagem literária, com suas imagens e suas artimanhas, tornam a experiência de ler uma obra literária desafiadora e única. Para percorrer suas veredas, cabe ao leitor um envolvimento singular e individual, por meio de um resgate de sensações e de imagens, tanto de leituras prévias quanto de vivências da realidade, constantemente entrecruzando mundos e intencionalidades da obra e do leitor. É a formação do sujeito leitor para a jornada da leitura que a leitura subjetiva e ensino de literatura abordam (ROUXEL, 2013).

Ao mesmo tempo em que íamos ouvindo essas histórias de leitura, fomos também remontando às nossas próprias experiências, o que faz com que tragamos aqui, em meio aos depoimentos dos participantes, o nosso próprio depoimento, nossas memórias de leitura também. Se o exercício de dizer a memória concorre para a própria (re)construção de si, como aponta Josso (1999), a nossa escuta nos encaminhou, inevitavelmente, para pensar a nossa

própria formação e os gestos que fundaram o gosto pelo texto. O que nos guiou foi, portanto, essa opção pela subjetividade, ainda que ela nos revele a nossa condição histórica.

Este breve capítulo apenas anuncia proposições mais gerais das teorias que serão retomadas nos capítulos seguintes, nos quais buscamos elaborar análises dos relatos dos professores. Nesse sentido, categorias dos estudos do letramento literário e da semiótica serão explicitadas e aplicadas.

4. A LITERATURA NÃO É REMÉDIO, MAS AJUDA A VIVER

A literatura não é remédio, mas ela ajuda a viver. E se o professor consegue ter essa habilidade, esse dom de passar para o aluno essas leituras, ele certamente vai ajudar os sujeitos a enfrentar a vida--rsrs--a vencer os problemas. A ver a vida com outro olhar, pelo olhar da ficção mesmo. Pelo olhar de que a vida vai além dessa realidade, dessa supra-realidade. Ela nos ajuda viver, porque a literatura--eu acho que ela é esperança, ela nos contagia por isso também. (Professor Vinícius)

Uma das questões que emergem dos estudos em torno do literário é a da formação do gosto. O gosto é uma temática cara aos semioticistas, como atesta o organização de “O gosto da gente, o gosto das coisas: abordagem semiótica” (LANDOWSKI e FIORIN, 1997) e mais recentemente a edição da revista francesa *Actes Sémiotiques* (2019), nos quais Landowski e outros teóricos retomam o problema sob esse viés teórico. Longe de pensar que gosto não se discute ou não interessa a uma teoria do sentido, Fiorin (1997) elabora uma discussão crítica fundamentada na perspectiva sociológica de Bourdieu (2007), que compreende as relações de distinção operadas pela posse ou privação de bens culturais economicamente e socialmente valorizados. O gosto, assim como a posse de objetos tesourisáveis, também opera suas distinções e, nesse sentido, o apreço à literatura acabaria sendo reservado a membros das classes sociais mais abastadas, como elemento de refinamento, separação, contrapondo-se ao popular e ao oral, o bom ao mau gosto.

Os bens culturais possuem, também uma economia, cuja lógica específica tem de ser bem identificada para escapar ao economicismo. Neste sentido, deve-se trabalhar, antes de tudo, para estabelecer as condições em que são produzidos os consumidores desses bens e seu gosto; e, ao mesmo tempo, para descrever, por um lado, as diferentes maneiras de apropriação de alguns desses bens considerados, em determinado momento, obras de arte e, por outro, as condições sociais da constituição do modo de apropriação, reputado como legítimo. (BOURDIEU, 2007, p.9)

Essa relação entre o gosto e sua dimensão social interessou a nossa pesquisa na medida em que vamos identificando os percursos que levaram os participantes a narrarem suas experiências com a leitura literária no período anterior à escola. Como sujeitos das classes populares, com pais que não tinham muita vivência como leitores de literatura, o gosto pelo que pode a linguagem do ponto de vista estético se dá por efeito do encanto com as narrativas orais, não pela convivência com a palavra escrita. Na medida em que só se pode apreciar o que se conhece, vemos que o acesso, ou não, aos bens culturais de prestígio acabam por reforçar, como defende Bourdieu (2007), as distinções de classe.

Fiorin discorre, então, sobre as distinções entre bom e mau gosto, considerando não a essência material das produções culturais em si mesmas, mas as valorizações impostas pela condição de pertencimento a uma dada classe e o caráter normativo que adquire o dever gostar do que é socialmente prestigiado por remeter ao gosto da elite econômica e social:

O gosto dominante transforma-se em bom gosto e, portanto, serve de norma para o futuro, tornando-se um dever fazer. Assim, se o gosto no sentido 1 (preferência) é da ordem do querer fazer, o gosto no sentido 2 (aptidão para discernir belezas e defeitos nos produtos do espírito) é no domínio do dever fazer. Quem não se conforma a esse dever fazer é sancionado negativamente: é brega. Gosta-se do que é preciso gostar. (FIORIN, 1997, p.22)

Em princípio, deveria estar em questão as significações imanentes, ou a constituição especial enquanto produto cultural que faz distinguir um dada produção como melhor ou pior que outras. Nesse sentido, o sujeito, como avaliador, na condição, portanto, de um destinador sancionador, mediante suas peculiaridades, seus saberes, suas idiossincrasias, seria capaz de atestar a validade a respeito de um ou outro objeto. Avaliar uma produção cultural é, nesse sentido, qualificar-se a si mesmo, apresentando-se como competente, dotado de um saber e um poder, conforme inicialmente discute Teixeira (1999), ao analisar discursos da crítica de arte. Como são distintos os sujeitos, entraria em jogo a pluralidade dos julgamentos, a heterogeneidade de perspectivas:

Admite-se primeiro a pluralidade. Sobre questões de gosto tanto quanto de opinião, parece normal que cada indivíduo adote posições e atitudes que lhe sejam próprias e, portanto, que o distingam dos demais. Além disso, considera-se desejável, hoje pelo menos, que, nesses domínios, cada um se sinta tão livre quanto for possível para decidir e manifestar o que melhor lhe convém. É entre a escolha de uma posição determinada a respeito do que se pensa ou se gosta e a afirmação da própria identidade de quem assim se auto define, uma relação estreita, necessária, essencial, supostamente existe. (LANDOWSKI, 1997, p.98)

Do ponto de vista semiótico, esse estabelecimento de distinções reporta aos processos de *triagem* (ZILBERBERG, 2011), uma vez que opera sobre o mecanismo da exclusão: quem julga é o sujeito capaz de qualificar e definir o bom e o mau gosto. Se a máxima do “gosto não se discute” operasse, estaríamos no terreno da pluralidade aludida por Landowski (1997) e da *mistura* (ZILBERBERG, 2011). Como julgamento, assumido muitas vezes como um pendor natural, qualificando o sujeito sancionador de saberes tidos como efeito de dom especial e fora da dimensão histórica e de pertencimento de classe, objetos, produções culturais, práticas são legitimados ou rechaçados e, nesse sentido, os sujeitos que operam

sobre o julgamento são também avaliados conforme sua competência para assumir o bom e o mau gosto:

Se o sentido mais geral do vocábulo gosto é o de inclinação, de pendor, de preferência, ele é a aptidão para diferenciar e apreciar certas coisas, para estabelecer e marcar diferenças entre os objetos, os comportamentos, etc. (...) É a afirmação de uma diferença, pois ele se constitui em oposição a outros gostos. (...) Em matéria de gosto, a determinação é sempre negativa. (...) Essa negatividade essencial na constituição do gosto opera, portanto, sobre um princípio de exclusão. (FIORIN, 1995, p. 13)

Ainda conforme Fiorin (1995), podemos pensar no julgamento do ponto de vista passional, na medida em que remete a estados de alma implicando paixões como a do desejo, da repulsa ou da aversão.

O sujeito do gosto possui a paixão da preferência, da predileção. Sua existência modal é dada por um querer ser conjunto com um objeto classificado acima dos outros. Nesse sentido, a preferência é um estado de alma que conjuga um desejo, definido por um querer ser, e uma repulsa, uma aversão, caracterizadas por um não querer ser. O gosto de um define-se pela aversão ao gosto dos outros. Observe-se que, ao distinguir preferências, o gosto continua a operar com um princípio de exclusão, que opõe o eu aos outros. (FIORIN, 1997, p. 16)

Para a semiótica, as paixões são estudadas em dois níveis do percurso gerativo de sentido, o narrativo e o discursivo. No nível narrativo, levam-se em contas o modo como o sujeito do ser e do fazer é modalizado, isto é, modificado pelas modalizações do dever, querer, poder, saber. A partir das intensificações de modalizações ou de um conjunto de modalizações, operadas pela instância de um destinador (que pode ser pensado em termos de um destinador social, como a escola, a mídia, entre outros.), o sujeito é afetado emocionalmente, o que se opera em seus estados de alma. Se para Fiorin, avaliar implica o comprometimento passional do sujeito, não podemos falar então de uma objetividade que apague a dimensão subjetiva, que caracteriza a relação com o objeto cultural avaliado.

Uma segunda perspectiva relativa às paixões é tratada na semiótica no âmbito da enunciação. Pelo modo de dizer, pelas escolhas lexicais que opera, pelo tom com que enuncia, o dizer vai explicitando o maior ou menor envolvimento de natureza passional do enunciador. Para Teixeira (1999), o discurso neutro e átono pretendido pelos críticos de arte em busca de distanciamento e objetividade comprometem a própria qualidade da crítica.

A instância das paixões, no entanto, não deve levar a crer que tudo se passa somente no coração do julgador, pensado a historicamente. Subsidiado pelas reflexões de Bourdieu (2007), Fiorin (1997) conclui que o gosto é da ordem do social e, portanto, da história:

Terminemos com a questão com que intitulamos este texto. De gustibus non est disputandum? Sim e não, pois, se no sentido 1 o gosto é preferência, não se discute, mas, como no sentido 2 cada norma de gosto se torna o gosto e, portanto, transforma-se num dever fazer, deixando a dimensão da vontade e adquirindo um alcance deontológico, discute-se sim, como aliás fazemos com todas as regras sociais. O gosto não é um dom natural como quer a ideologia, mas um acontecimento social. (FIORIN, 1997, p.28)

Do ponto de vista social, o não acesso das classes populares à literatura socialmente prestigiada, como se dá com os chamados clássicos, corrobora para a construção ideológica da crença em um *déficit* cultural, que acaba sendo assumido como verdade em alguns casos pelos próprios professores.

Olha, as minhas primeiras memórias se referem à minha infância antes de 18 de idade. Na realidade, antes de eu ir para a escola oficialmente. E eu, embora não tivesse uma relação ainda com a escrita, até porque eu era filha de uma pessoa analfabeta, que na minha casa não existia nada que se lesse, e [fosse] só eu e a minha mãe, que fui adotada por uma senhora já idosa -- e então essa senhora era analfabeta. Embora não tivesse nenhum contato na minha casa com a leitura, mesmo em outros lugares muito pouco, eu creio que eu tinha contato com a literatura por meio da minha imaginação. E a minha mãe ela lavava roupas e eu não tinha brinquedos, muito brinquedos. A gente tinha uma situação financeira muito precária. (Professora Clara)

A fala de Clara é inicialmente marcada pela relação actancial de privação. Ao ter que comentar sobre a relação com a literatura na infância, reporta-se a sua condição social e a não escolarização da mãe, analfabeta. Não há também brinquedos, objetos que remetem a um modo de ser dessa fase da vida. A despeito disso, Clara fala das riquezas de sua imaginação, mobilizada como modo de suplantar a dura realidade. A ficção é, então, o caminho necessário para um modo de resistência na infância, acompanhando a mãe trabalhadora.

Então ela ia para casa das pessoas. Cada dia ela lavava roupa em uma casa. E eu era uma criança muito inquieta, então as madames lá, as donas da casa, elas fechavam a porta da cozinha e eu ficava no quintal com a minha mãe lavando roupa. Eu tinha que ocupar, acho, a cabeça com alguma coisa. E tudo para mim se tornava personagens. Eu passava o dia inteiro--enquanto mamãe lavava roupa--eu passava o dia inteiro criando estórias. As folhas, as árvores, tudo que tinha, que era possível nesse quintal. As roupas no varal, as roupas brancas eram determinadas personagens. As roupas de cor eram outros personagens, e à medida que a minha mãe ia colocando essas roupas no varal, eu ia criando muitas estórias e dizendo para minha mãe, não, não coloca essa daí! Porque na minha estória ela fazia parte de um outro grupo. E mamãe acatava a minha imaginação. (Professora Clara)

Além da privação, a oposição que caracteriza a distinção espacial *dentro versus fora* das casas das madames reitera o tema da exclusão social. Mãe e filha têm fechada mesmo a

porta da cozinha, destinada aos serviçais, mas é nesse terreno da exclusão que a menina inventa suas primeiras histórias, movida pela necessidade ir além do real, pela ficção, pela possibilidade de narrar. Excluídas espacialmente, marcada a distinção de classe entre quem fica dentro e fora das casas abastadas, mãe e filha resistem no trabalho e na necessidade humana de narrar e inventar.

A necessidade de ficção e fantasia é perceptível nas narrativas dos professores entrevistados, especialmente na rememoração da professora Clara no que se refere ao seu primeiro contato com o mundo ficcional, e que traz essa necessidade verbalizada visivelmente em seu discurso do presente referindo-se ao seu passado, ou seja, à “menina imaginosa e inquieta” que brincava nos quintais das madames, onde sua mãe lavava roupas. Como vai confirmando, a literatura não é remédio, mas ajuda a viver.

Para o professor Vinicius, a privação o leva ao sentimento de *déficit* cultural, a que alude Bourdieu (2007) e que, conforme Soares (1986), vai representar razões de insucesso no processo de escolarização das camadas populares. Para Melo e Silva (2018), o leitor que emerge dessa realidade se encontra como “atrapalhado” ao não corresponder aos modelos de idealização da escola que precisa formar leitores junto a sujeitos que não tinham a leitura como um hábito familiar em função do próprio pertencimento a uma dada classe social e seus hábitos culturais.

A minha mãe ela relata que não teve esse contato com a literatura, então na questão mesmo de leitura, é bem deficitário com relação à formação que minha mãe tem. Ela tem pouca escolaridade, então realmente o trabalho com a literatura, contato foi muito pouco. A minha recordação é mais forte a partir de estórias contadas de causos, de contos, de um irmão meu. Ele é um dos irmãos. Ele sempre teve essa facilidade, esse gosto pela leitura. E aí ele contava para os mais novos, rsrs. Os causos, os contos clássicos também. Então na família eu praticamente não recebi muita influência dos meus pais e sim de irmãos mais velhos, que posteriormente [viam?] ter contato com a literatura. (Professor Vinicius)

Ao mesmo tempo, o que os relatos evidenciam é essa presença da dimensão estética desde o seio familiar, mesmo considerando que todos os participantes da pesquisa são oriundos da classe trabalhadora e majoritariamente com nenhuma ou pouca escolaridade. Nesse sentido, salientamos a necessidade de que os estudos do letramento literário levem em conta não apenas a dimensão da produção escrita, a leitura canonizada pela cultura de prestígio, mas também as práticas de formação do sujeito leitor que nascem na oralidade. Isso se confirma no depoimento da professora Elisa, que remete a sua origem rural e distintas práticas culturais que a seduziam na infância, como a música:

(+) Eu acho, assim (+) o contato mesmo com a leitura ele se dá dentro da escola. Assim (+) do ponto de vista mais insti-institucionalizado, né? Eh:: (+) é, ele se dá dentro da escola mesmo. Que eu me lembro de eu indo pra escola, a primeira vez eu indo pra esco::la, e aí foi que eu tive o primeiro contato com essa-- com essa coisa de escrita. Até então (+) a minha família não tem muita história de, de leitura e de escrita. [...] Ah, quando se fala em leitura a primeira coisa que vem na minha memória são histó::rias, são--são contaçõ::es, são mú::sicas. Principalmente, eh::, músicas infantis porque disso a minha história DE VIDA ela tá toda permeada de, uh, de a gente, a gente morava em fazenda. Então a noite, a gente não tinha hoje em dia como tem televisão, essa coisa assim. A gente brincava de rolda na frente de ca::sa. Aí essa época, agora que é época de São João, a gente pulava foguei::ra, a gente--sabe--trocava votos de coma::dre, de pri::ma, de--e muita poesia de passa-anel::, sabe? Todo isso (+) quando cê fala de leitura eu me lembro disso. [...] Jesus, com a cultura letrada pensando do ponto de vista assim de uma coisa mais (+) sistematizada eu acho que no universo ali pelos oito, nove anos NA ESCOLA. (Professora Elisa)

Fazendo uso de muitas interjeições, ao longo de seu relato, com advérbios que intensificam o gosto da mãe, Elisa assinala seu estado passional no momento da lembrança, denunciando carinho ao rememorar da mãe trabalhadora e seu gosto pela MPB, como memória relativa ao trabalho estético da linguagem. Como no caso de outros docentes, a literatura oral aí também se faz presente.

Eu acho assim: umas das primeiras formas que eu vou ter contato fora da escola, que eu já tinha desde sempre, eu-- minha mãe era costureira e eu acordava sempre com a minha mãe cantando. Cantando músicas, ela gostava muito de:: Roberto Carlos. Então eu acordava MUITo com a mãe cantando, [cantando] A::mada, amante, sempre assim na vizinha dela. E:: (+) e com meu avô contava MUI::ta história com a gente, história de assombração quando era criança. Do Sací Pererê:: meu Deus do céu! (Professora Elisa)

Salientamos que há o risco de, ainda que de modo não proposital, confirmar a dimensão excludente de práticas culturais que emergem em outros espaços que não os previstos pelas classes economicamente prestigiadas. Sob esse olhar sancionador, as classes populares são pensadas como deficitárias do ponto de vista cultural, ainda mais porque se ignora os saberes que esses grupos produzem e suas práticas.

Todos os professores entrevistados, com exceção do professor Vinícius, mencionaram a contação de histórias, de causos, assombrações, lendas ou a literatura oral como referências em seu primeiro contato com a literatura. Os demais professores ressaltaram que foi no ambiente familiar, principalmente por intermédio das mães, irmãos mais velhos, babás ou outros familiares, especialmente através da contação de histórias, que tiveram sua iniciação à

literatura e num processo que, segundo Benjamin, leva em conta a repetição como estratégia de memória:

Contar história sempre foi a arte de contá-la de novo, ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. (BENJAMIN, 1987, p.40)

Comprendemos que o literário é constituído em matizes humanas profundas, anteriores à cultura letrada, levando o leitor à reflexão de si mesmo, do outro e do mundo, uma vez que possibilita o seu desenvolvimento e a sua construção não só como leitor, mas trabalha também, questões inerentes à nossa condição enquanto ser, tais como

as paixões e as emoções humanas; a busca do autoconhecimento; a tentativa de compreender nossa identidade (quem somos); a construção da voz pessoal; as inúmeras dificuldades em interpretar o Outro; as utopias individuais; as utopias coletivas; a mortalidade; a sexualidade (não me refiro à educação sexual, mas à relação sexo-afetiva essencialmente subjetiva, corporal e emocional); a sempre complicada distinção entre a “realidade” e a “fantasia”; a temporalidade e a efemeridade (por exemplo, o envelhecimento e suas implicações); as inúmeras e intrincadas questões éticas; a existência de diferentes pontos de vistas válidos. (AZEVEDO, 2004, p. 41)

Comungamos da concepção do autor acima citado que reitera a interconexão entre as condições da humanidade imbricada e implicada na literatura e seu preponderante papel na nossa formação e na nossa vida, abrangendo os diversos contextos em que estamos inseridos, bem como nossa subjetividade. Afinal, buscamos na literatura não só as respostas para nossas angústias e medos, como também nos (re)inventamos e nos (re)construímos, por intermédio do encontro com o artefato literário.

Assim sendo, a história da professora Gabriela, bem como dos professores Luiz, Clara, Rita e Ana vão emergindo das suas memórias individuais e se configurando para nós como histórias de vida de professores(as) da educação básica pública que estão atuando no interior das escolas de Palmas, capital do Tocantins.

Salientamos ainda que, ao pesquisar narrativas orais de professores que estão atuando na educação básica pública e apresentar suas memórias de leitura, de leitores(as) e de vida, baseadas neste leitor empírico e real e que foi revelando suas histórias particulares entrelaçadas com a história coletiva, percebemos que são sujeitos oriundos de várias regiões do Brasil.

Assinalamos a presença de professores que vieram de Minas Gerais, de Pernambuco, nativos do Tocantins, do Rio de Janeiro, bem como da Paraíba e assim sendo, trazem suas experiências culturais e heterogêneas para a formação do(a) educando(a) leitor(a).

Nesse entrelaçamento entre culturas diferentes, podemos antever as trocas valiosas e enriquecedoras que se configuram na formação do(a) professor(a) e do(a) educando(a) leitor(a) nessa interação entre sujeitos sociais e históricos, que se encontravam imersos em comunidades culturais específicas com suas idiossincrasias, porém interconectadas e imbricadas, pois existe também uma comunidade mundial “de histórias orais e mitos” que fazem parte do imaginário coletivo, não sendo possível falar de uma sem, pelo menos, roçar na outra.

No caso do professor Pereira, a escola a que tem inicialmente acesso é a multisseriada, o que pode ser pensado em termos de uma escolarização precária, na medida em que alunos de diferentes séries compartilham simultaneamente o mesmo professor e o mesmo espaço. Essa modalidade é ainda comum na área rural no interior do país. Mas é nessa escola frágil do ponto de vista de sua estruturação, com grandes desafios colocados ao professor, que ele, como outros, tem seu primeiro contato com a escrita.

: É meu primeiro contato: ocorreu na escola, né, eu não--não tive acesso à escrita em casa, e se tive foi coisa bem restrita, né, não--não me lembro bem. Eu sei que foi na escola, foi através do livro, né, do livro didático através de--de texto em sala de aula multis--[multisseriada]. (Professor Pereira)

Como podemos averiguar as primeiras lembranças de leitura literária que vieram à memória deste professor foram na escola, por intermédio do livro e do texto numa sala de aula multisseriada, na zona rural. Porém, no decorrer da sua narrativa, ele menciona que o irmão mais velho já lhe contava histórias orais. Isso sinaliza que, talvez, num primeiro momento, o professor Pereira tenha feito uma associação da literatura apenas com o texto escrito, com o livro e com a escola, desconsiderando o lugar da literatura oral e da contação de histórias em suas lembranças.

Como um outro professor, Geraldo, não se referiu a nenhum episódio de acesso à literatura em seu seio familiar, interroguei a respeito de seu primeiro contato com a leitura. Na fala de Geraldo, porém, a escola não lhe parecia um lugar onde quisesse estar, caracterizando o primeiro momento como ruim:

Eu não me lembro exatamente, mas me parece que foi a partir dos oito anos de idade, né. É, quando eu fui matriculado na escola na uma zona rural, lá eu passei a

ter acesso aos textos da cartilha e aí foi assim. Foi um primeiro contato um pouco, assim, frustrante, porque eu não queria ir para a escola. (Professor Geraldo)

Geraldo não sentia vontade de ir para a escola. Dentre os participantes de pesquisa apenas o professor Pereira mencionou ter iniciado seus estudos formais numa escola rural e multisseriada, enfatizando os seus primeiros contatos com a escrita “Eu sei que foi na escola, foi através do livro, né, do livro didático através de texto em sala de aula multisseriada”, as suas palavras reforçam que foi no livro, precisamente no livro didático que ele teve acesso à cultura escrita, pois pelo seu depoimento parece que o manual didático era o único meio de acesso à escrita na escola rural frequentada por ele. Na cartilha, como sabemos, o interesse imediato da alfabetização subsidiada por concepções tradicionais, centra-se atenção na relação grafo-fonêmica, com predomínio de frases com pouca significação, mas que servem para o aprendizado sequenciado da escrita. Não é lugar privilegiado para a literatura.

Como vivemos em uma sociedade grafocêntrica, em que a escrita é preponderante nas relações sociais, de uma forma geral, e mais especificamente, quando se trata das relações escolares vigentes, tais fatos poderiam ter levado o professor a não reconhecer ou valorizar a literatura oral, nas suas primeiras reminiscências, mas posteriormente, ele as menciona e reconhece o quanto elas foram importantes na sua formação de leitor.

Vale lembrar também que as narrativas orais não atendem à linearidade e muito menos ao tempo cronológico, assim sendo, pode ser também que as nossas lembranças foram referentes à escola e que ao ir se embrenhando nas suas memórias esse movimento tateante e “zigzagueante” as imagens da escola apareceram primeiro, e que só depois surgiu seu irmão mais velho contando histórias orais.

Ao narrar seu primeiro contato com a literatura, a professora Elisa faz questão de ressaltar que suas primeiras memórias são, realmente, de literatura mesmo e ainda destaca o fato de pertencer a uma família de mineiros, pois “os mineiros têm muito essa questão de contação de histórias”, nas palavras da professora. Sua narrativa prossegue com imagens da mãe lendo e contando histórias, tendo o meio familiar como o início de todo seu processo de formação de leitora.

A professora Elisa é a primeira e única participante que faz referência aos pais “lendo” histórias para ela, os demais participantes mencionaram a “contação de histórias”, quer seja pela mãe, pelo pai, pelo irmão mais velho e pela babá, ou seja, as professoras Clara, Ana e Rita, bem como os professores Luiz e Pereira enfatizaram que tiveram, primeiramente, apenas o acesso à literatura oral.

Destacamos ainda que não se refere aos pais ou demais membros familiares “lendo” histórias para eles, portanto, a narrativa da professora Elisa difere dos demais participantes por mencionar a leitura, além da contação de histórias em suas primeiras memórias literárias.

Outra particularidade das memórias de leitura desta professora revela-se pela sua menção à sua educação infantil, bem como aos aspectos favoráveis e lúdicos dessa etapa de escolarização, enquanto a professora Rita alega que frequentou a educação infantil numa entidade particular, destacando que ao entrar na escola, aos seis anos já sabia ler, porém não menciona como se configurou seu contato com a literatura nesse período escolar. Os demais participantes não falaram ou não tiveram acesso à educação infantil.

A contação de histórias continua permeando suas lembranças, perpassando pela educação infantil: “eu tenho claramente lembranças de professoras contando histórias, né. Vem a minha mente, eh, piqueniques que a gente fazia, e isso ainda na educação infantil”. As lembranças da professora no que concerne às suas primeiras memórias de leitura de literatura, tanto no seio familiar, quanto na educação infantil, sinalizam que este acesso foi feito de forma prazerosa e lúdica nos dois ambientes sociais mencionados pela participante.

A professora rememora rodas de leitura, de contação de histórias em piqueniques ao ar livre, organizados por suas professoras da educação infantil, portanto podemos afirmar, por meio de suas palavras que a literatura oral foi primordial na sua formação como leitora, assim como para os(as) demais professores(ras) mencionados acima, com exceção do professor Vinícius que não relaciona tal presença em suas memórias de literatura.

Caminhando nessa direção Barcia Gomes citada por Pietro (2015, p. 50) esclarece que os antigos contadores de histórias árabes se serviam, em suas narrativas, da interrupção e retomada que “teria o poder de, artificialmente, criar a necessidade de mais narrativas, narrativas estas que se estabeleceriam um diálogo com outras, pessoais, de histórias de vida, no ouvinte” (PIETRO, 2015, p.50).

Tanto no nosso próprio caso quanto no da professora Renata há referência a essa metodologia utilizada pelas nossas professoras, o que nos provocava uma expectativa e uma vontade irrefreável de chegar a hora da retomada, nesses casos, apenas no outro dia, na próxima aula. Renata também mencionou a expectativa dela quando o pai, na mesa do jantar, contava-lhe histórias e fazia as “pequeninas” pausas entre uma mastigação e outra, o que deixava a pequena com o “cérebro fervilhando” como ela mesma disse:

Uh:: bem, eu--as minhas--as--as minhas primeiras memórias são mesmo da literatura oral. Talvez não literatura mesmo em si, né, mas assim a--as estórias orais das famílias que nessa--na época não tínhamos--meu PAI era analfabeto, praticamente

analfabeto, e minha mãe tinha, o que, duas--até a segunda série de ensino fundamental. Então, assim, eles não TINham a leitura, né. Mas eles saBIam o valor dessa--da leitura em casa. Então:: eles--meu pai gostava de contar estória pra gente. Eh:: na hora do jantar--ele tinha uma voz, assim, bem (+) pausada (+) aí ele jogava comida na boca, começava a contar estória e parava ali um pouquinho para mastigar e (+) enquanto isso seu cérebro tava fervilhando rrsrsrs. [Na verdade ele tava tentando ver?] a continuidade da estória. Então pra mim, assim, as minhas primEIRas memórias são--são essas de ca::sa, ouvindo as estórias do meu pai. Que meu pai contava várias coisas pra--a história da família, pra várias estórias de assombraÇÃÃO, e são essas--essas são as primeiras. (Professora Renata)

Nesse sentido, Barcia Gomes (2000) prossegue argumentando a respeito da relevância da memorização como meio de inspiração

É curioso notar que, diferente da Tora, que foi revelada em uma única sessão, o Corão foi sendo revelado ao Profeta (Maomé) pouco a pouco, em doses homeopáticas, linha por linha, verso por verso, em um período de vinte e três anos, para que ele tivesse tempo de digerir e elaborar o sentido revelado. [...] Apenas para sumariar o que dissemos acima, *As mil e uma noites*, com seu ritmo peculiar de interrupções e retomadas, parece fazer parte de um modo árabe de revelação da verdade e de transferência de conhecimento, que transcende em muito o mero recurso estilístico. (BARCIA GOMES, 2000, p. 21)

Como verificamos, nós, povo do ocidente, bebemos na fonte das narrativas orais do oriente como sublinha Barcia Gomes (2002) a quem tomamos de empréstimo a sua poética expressão “Guardiões da palavra-emoção” que esta autora confere aos contadores de histórias do mundo antigo. Desse modo, gostaríamos de ressaltar que, para oito dos nove participantes, especialmente suas mães, seu pai, seus irmãos mais velhos, sua babá D. Maria Parteira “a mulher que sabia mil e uma histórias” nas próprias palavras de Rita, o avô, os cordelistas, por intermédio da contação de histórias representaram os “guardiões da palavra emoção” para essas crianças que do interior dos estados de Minas Gerais, de Pernambuco, da Paraíba, do interior ou de regiões rurais do Tocantins foram encantadas pelas palavras que saíam da boca dos contadores e adentravam seus pequenos ouvidos formando outros mundos possíveis e inventados que povoavam a imaginação e a inventividade das crianças rumo à imitação e ficção.

Todos(as) os(as) professores(as) entrevistados(as), com exceção do professor Vinícius, mencionaram a contação de histórias, de causos, assombrações, lendas, enfim contemplaram a literatura oral como referência em seu primeiro contato com a literatura.

Olha, possivelmente o primeiro contato foi mesmo na escola, né. não tive muita influência de familiar, acho que--deve perguntar isso aqui mais na frente, Assim, livros de literatura infantil, [uma?] coisa de ensino fundamental, assim, né, de Bojunga, Maria Macha::da, alguma coisa

assim, né, mas:: são muitos passos, assim, eu lembro que eu tive contato, mas eu--ainda não--não mexeram comigo, né, não (+) não chegaram a me conquistar pra me tornar um professor, né. Acho que foi mesmo dentro de parte do cicloeducacional. (Professor Vinicius)

Provavelmente, isso tem relação com o fato de que ele nasceu no Rio de Janeiro e morou em um apartamento, os seus pais tinham formação técnica. O participante afirma ainda que não teve nenhum incentivo à leitura literária, em família, uma vez que, é filho único e os pais o “presentearam” com um dicionário e uma gramática. Salienta ainda que não recebeu nenhum livro de literatura das mãos dos pais.

Os demais professores ressaltaram que foi no ambiente familiar, principalmente por intermédio das mães, irmãos mais velhos, babás ou outros familiares, especialmente através da contação de histórias que tiveram sua iniciação à literatura, com exceção da professora Elisa que, além da contação de histórias, os pais liam histórias para ela também.

Enfatizamos que a professora Elisa e o professor Vinicius são os mais jovens professores entrevistados nesta pesquisa, talvez isso justifique o fato de que seus pais são pessoas com maior tempo de escolarização do que os pais das professoras Clara, Ana, Renata e dos professores Pereira e Luiz, bem como os pais desta pesquisadora, alguns analfabetos ou com pouca escolaridade.

Afinal, sabemos que foi a partir de 1980 que houve uma maior democratização da escola pública. Além disso, é importante destacar que as professoras Clara, Ana, Rita e Renata, como também os participantes Luiz e Pereira, assim como esta pesquisadora são oriundos de pequenas cidades do interior ou de regiões tocantinenses rurais respectivamente.

A presença da literatura na formação do ser humano é de suma importância desde o seio familiar, perpassando a escola e demais instituições sociais, pois o enredo do artefato literário é constituído baseado em matizes humanas profundas, levando o leitor à reflexão de si mesmo, do outro e do mundo, uma vez que possibilita o seu desenvolvimento e a sua construção não só como leitor(a), mas trabalha também, questões inerentes à nossa condição enquanto ser, tais como

as paixões e as emoções humanas; a busca do autoconhecimento; a tentativa de compreender nossa identidade (quem somos); a construção da voz pessoal; as inúmeras dificuldades em interpretar o Outro; as utopias individuais; as utopias coletivas; a mortalidade; a sexualidade (não me refiro à educação sexual, mas á relação sexo-afetiva essencialmente subjetiva, corporal e emocional); a sempre complicada distinção entre a “realidade” e a “fantasia”; a temporalidade e a efemeridade (por exemplo, o envelhecimento e suas implicações); as inúmeras e intrincadas questões éticas; a existência de diferentes pontos de vistas válidos. (AZEVEDO, 2004, p. 41)

O que Azevedo e o(a)s professore(a)s de nossa pesquisa atestam, então, é que a literatura nos ajuda a viver, na medida em que se constitui como um modo de dar sentido à vida.

4.1. Que escola é essa para a classe trabalhadora?

Conforme discutimos na seção precedente, para esses sujeitos oriundos da classe trabalhadora, o contato mais sistemático com o mundo da escrita e o acesso à literatura só se dará na escola. Enquanto há professores que atestam o papel essencial que seus docentes na educação básica tiveram na sua formação leitora, como pudemos ver na fala ~~amorosa~~ de Elisa ao recordar sua mestra, para outros, a escola parece atuar como anti-sujeito, isto é, em vez de cooperar para a obtenção de determinados saberes e valores que poderão garantir a competência do sujeito para a leitura, conforme um contrato fiduciário pressuposto em toda escolarização (um acordo em que professores se incumbem de doar saberes, como destinadores, enquanto os alunos aceitam a doação, na condição de destinatários), a escola parece servir como mais um obstáculo à formação. Para isso, coopera a precariedade do tempo destinado ao trabalho com o texto literário, a burocracia para acessar os livros, a metodologia adotada, acrescida das condições contextuais conferidas a alunos trabalhadores, conforme já apontado por Melo e Silva (2018). A aula de literatura pode ser então uma aula sem leitura, a despeito do que preconizam, por exemplo, os PCN (BRASIL, 1998, 1999).

Na escola durante meu período escolar, durante a minha vida acadêmica, alguns pouquíssimos professores--como eu falei desse professor, um professor que eu tive na universidade também, o Y. A minha grande paixão pela literatura não vem da minha formação profissional. Se dependesse, se eu fosse pegar e fazer uma análise fria, friamente, se eu entrasse na escola sem ser apaixonada pela literatura, eu acho que eu teria--pela forma, hoje avaliando--eu acho que eu teria poucas possibilidades de gostar da leitura. Porque esses professores eram casos isolados em relação aos demais. (Professora Clara)

Esse estado de coisas se confirma na fala da professora Clara, que avalia como “casos isolados” os professores que cooperaram efetivamente por sua *práxis* pedagógica, para sua formação como leitora e, conseqüentemente, para ser, posteriormente, também professora de literatura. Hoje, atuando como docente, consegue elencar os fatores que caracterizam a escola

como anti-sujeito. Identifica na escola um “sistema”, que parece agir para impossibilitar uma boa atuação pedagógica.

Eu acho que os principais desafios que eu enfrento são em relação a estrutura e ao descaso que educação tem com a leitura. Educação como sistema. Então, por exemplo, nós que trabalhamos com leitura nós temos grandes dificuldades porque tudo trabalha contra a gente. O espaço de sala de aula não é adequado. O acesso aos livros não é adequado. A biblioteca não existe. Na cidade de Palmas não existe nem-existe papelarias, nós não temos livrarias, nós não temos sebos, nós não temos condições físicas mesmo, estrutura, para que um aluno leia um livro com tranquilidade, pelo número de alunos que nós temos em sala de aula, pelo espaço mínimo. (Professora Clara)

Esse espaço escolar coopera para a continuidade da privação, impossibilitando aos alunos o acesso aos livros, numa conjunção sempre postergada. A própria constituição espacial das salas de aula também parece interferir para a continuidade desse estado de coisas. Além disso, num espaço mais macro, o da própria cidade, mesmo sendo a de uma capital, é figurativizada como lugar de privação quanto ao literário: ausência de livrarias, papelarias, sebos.

Num outro relato, o de Ana, vemos que esta enfrentou grandes dificuldades no seu processo inicial de alfabetização e escolarização. A professora Ana afirma que não via sentido na leitura escolar e enfrentou dificuldades significativas com sua alfabetização inicial, identificando uma ruptura entre seu meio familiar, cercado da literatura oral e permeado de contação de histórias e de lendas, de músicas, e a instituição escolar, que parecia não reconhecer e não valorizar suas experiências anteriores nem apresentar boas e novas propostas:

porque, primeiro como acreditar que uns negócios que as pessoas estavam lendo e que era ler, pra mim existia algum código secreto, alguma coisa que as pessoas combinavam, que aquilo ia ser daquele jeito. Mas aquela leitura não existia, era tipo assim, era ficcional, né? E aí, eu decorava, a partir de alguns colegas meus que já sabiam, que eles estavam decorando também, eu decorava, e aí na hora eu fingia que eu sabia ler. (Professora Ana)

Ao falar do seu primeiro contato com a leitura e escrita na escola, a professora Ana enfatiza que foi “muito negativo” esse contato e, assim, ressalta também a grande dificuldade enfrentada no seu processo de alfabetização. Continua seu relato afirmando que não acreditava no código linguístico tal qual ele se apresentava, ou seja, que as demais pessoas também não sabiam ler e “decoravam” as sílabas, as palavras, as frases e as histórias, como um “código secreto”, inacessível.

Talvez, a falta de sentido atribuída à leitura e à escrita no ambiente escolar, deveu-se ao fato de que houve uma quebra daquele contato familiar inicial com a literatura oral, por intermédio da contação de histórias, das melodias do cantor Roberto Carlos entoadas pela voz da mãe, por um contato mecânico e descontextualizado de alfabetização.

Ao contrário da professora Clara, que já sabia ler quando entrou na escola, e da professora Renata, que rememora de forma prazerosa a mediação da leitura feita pela sua professora, que sempre deixava os trinta minutos finais da aula para contação e leitura de histórias, o que propiciava um ambiente propício para a sua alfabetização na perspectiva do letramento de uma forma mais ampla, como também do letramento literário.

Vale assinalar que a professora Ana fala do seu sofrido processo de alfabetização, que ao que parece, foi de uma forma descontextualizada e sem conexão com sua bagagem cultural, que trazia de casa e de seu meio comunitário. A continuação de suas memórias sinaliza também a sua grande alegria ao ler de verdade a primeira palavra em que ela dizia “saber o que estava dizendo” e não apenas decorando.

Tal fato foi tão relevante para a professora que ela não se esqueceu da sua primeira palavra lida que foi “arara”, seguida de “viúvo” e de “carroça”. Ao que parece, o seu processo de alfabetização foi feito por intermédio de palavras soltas e descontextualizadas, uma vez que, são palavras soltas que suas memórias guardaram durante tantos e tantos anos após ter sido capaz de decodificar os signos escritos que lhe desafiavam assim que adentrou o ambiente escolar pela primeira vez.

Retomando as contribuições de Landowski (2015) acerca dos sentidos das práticas, compreendemos que interessa-nos sobretudo levar em conta o sentido das práticas interacionais na escola. A memorização sem sentido, a repetição de palavras descontextualizadas, corroboram para retardar a percepção da escrita como experiência na linguagem, tornando possível ao sujeito que a domina mobilizá-la para falar de si e do mundo. Assim, mesmo que presente na escola, a leitura pode servir aos interesses de uma prática de “programação” (LANDOWSKI 2014, 2015; SILVA, 2014), assentada na repetição, na previsibilidade e, por isso mesmo, cooperando para a ausência de sentido.

Eu lembro da leiTURa, muito presente de um leitura cobRAda, de uma leitura que era sacrifício, que era descodificação, que era [tomADa?] todos os dias. Agora quando eu olho pra dentro de casa, eu vejo assim canti::gas, eu vejo as histórias, eu vejo a poesia, eu escuto minha mãe murmurando nos quintai::s, aí, eh::, enquanto cortava cabelo do menino, enquanto dava banho em ou::tro. Aí eu vejo a presença (+) de um, num contexto (+) [aural?] Paulo Freire, né, mais am::plo, mais direcionado pro mundo, pro fazer mesmo do sujeito. (Professora Ana)

A partir desses posicionamentos, perguntamo-nos a respeito dos caminhos possíveis para o acesso à escrita e à literatura. Com seus saberes pedagógicos, Ana aponta para a opção democrática e libertária de Paulo Freire (2005) pensando uma escola mais ancorada no mundo, que valorize os saberes e experiências dos sujeitos e lhes agregue novos, mediante a reflexão de natureza mais coletiva e plural.

Destacamos que o trabalho de Petit (2009) é baseado na ação de mediadores culturais em locais de crise, principalmente na América Latina. A pesquisadora trata dos espaços coletivos de leitura, a exemplo dos clubes de leitura, que, além de promoverem a leitura propriamente dita, contam com leituras compartilhadas, que possibilitam encontros sensíveis entre os seus participantes mediados pela leitura. Essa metodologia vai além da literatura como meramente informativa e formativa, indo além dos aspectos apenas pedagógicos, deixando ver pelos relatos dos seus participantes que estas “comunidades de leitores(as)” ajudam não apenas na recuperação da autoestima de sujeitos socialmente fragilizados, como também promove a continuidade do caminho por essas pessoas, caminho este que se fez “descontínuo” diante das adversidades da vida.

Petit (2009) mostra o papel fundamental que a literatura pode desempenhar, principalmente, junto a sujeitos colocados em situações de grande perda emocional em função da pobreza, da criminalidade, por efeito de guerras ou demais tragédias: “ler, apropriar-se dos livros, é reencontrar o eco longínquo de uma voz amada na infância, o apoio de sua presença sensível para atravessar a noite, enfrentar a escuridão e a separação” (PETIT, 2009, p. 65). É dessa dimensão do literário que atesta a professora Clara, ao ter que lidar com a perda da mãe:

Depois que eu--alguns anos depois eu perdi minha mãe--eu fiquei sozinha no mundo, literalmente. Foi a literatura sempre que de alguma forma me criou. Ela tem um papel de criação mesmo, no sentido de que nela eu encontrava um refúgio, nela encontrava um colo, nela encontrava todas as sensações que eu precisava na minha vida, e pra que eu pudesse continuar viva. Então a influência dela não existe na minha vida, ela é a minha própria vida. E que foi influenciada por outras coisas depois, mas a minha base é a literatura. (Professora Clara)

Nesse sentido, a jovem mãe de dezanove anos, reencontrou a si mesma, o filho prematuro e a sua vida, afinal ela “clareou” a escuridão que havia inundado a sua memória ao “reler” seus diários, uma indicação terapêutica de sua psicóloga, quando da sua depressão aos doze anos de idade e, desde então, ela tornou-se além de leitora, escritora e formadora de leitores(as) e de escritores(as).

Porque teve uma época na história que quando as pessoas enlouqueciam, elas eram levadas para um hospício e lá se contava muitas estórias até elas se curarem. Então a ficção é uma necessidade do ser humano. E nossas crianças elas não tem isso. E a escola termina sendo o último espaço, porque a sociedade da gente é uma sociedade imagética, ela só consegue enxergar aquilo que ela vê. E a literatura ela é o avesso das coisas. Ela é o lado avesso do bordado. Ela é extremamente necessária, creio eu, mais hoje do que antigamente. (Professora Clara)

Tanto nas respostas dos participantes quanto nas nossas lembranças das memórias de leituras é, indiscutível, a grande importância de alguns membros da família e da comunidade, bem como o papel preponderante de alguns professores na formação de leitor/leitora dos docentes entrevistados. É importante salientar que desde o início da escolarização, passando por todo o ensino fundamental, médio, graduação e pós-graduação, os educadores que “encantaram” e “seduziram” a nós, professores, para esse mundo da leitura, especialmente, da leitura literária foram e continuam sendo professores que nas palavras dos docentes participantes e nas nossas, assim como na dos autores com os quais dialogamos, são aquelas professoras e aqueles professores que nos encantaram e seduziram pela sua paixão pela literatura e nos envolveram de forma sensível e amorosa por este caminho que continuamos trilhando até hoje.

Vinícius nos fala de sua prática docente na formação de leitores, especialmente de literatura, bem como dos desafios por ele enfrentados nessa empreitada

Essa pergunta é boa ... meditar um pouco aqui... eu diria que a principal diretriz é seria a principal diretriz, PARA MIM, seria não me deixar levar pela ilusão, muito fomentada pela pedagogia que se você tiver boas ideias e o coração aberto e se esforçar, você vai ter sucesso. Tento me manter sempre crítico e atento às individualidades de cada turma, de cada aluno, da instituição, entender que todo esse jogo político associado à literatura está colocado, é uma coisa que você não consegue resolver, você não consegue, por empenho próprio você resolver. Então, assim, sempre tenho essa ressalva, então, a questão da literatura no Brasil é uma questão, sempre foi muito delicada do ponto de vista da instituição, sempre foi deficiente do ponto de vista da circulação, da leitura. Então, eu diria que a principal diretriz para mim como pessoa e também como professor. Agora de fato, a minha principal diretriz quando lido com a literatura em sala de aula, o que trago comigo coMigo é tentar respeitá-la no que ela tem de mais própria, então uma coisa que eu não faço não tanto só pelos meus alunos mas eu faço por mim, quer dizer, não tentar transformar literatura em uma coisa que ela não é, como uma coisa boba, um passatempo, um modo de doutrinar ideologia, moral e religião, enfim, é uma ressalva, então eu me policiava para não fazer isso, aliás, nem sei se eu saberia fazer, sempre eu puxo a leitura com meu aluno, ou algo nesse sentido, eu sempre rebato, ou pelo menos tento mostrar que, não é a única possibilidade. (Professor Vinícius)

O professor Vinícius diz que “a pergunta é boa” e reflete em pouco, bem como inicia a sua fala permeada por hesitações que apontam para a perspectiva reflexiva de sua resposta. Apressa-se a afastar-se de uma perspectiva idealizada de educação, que demanda apenas um

“bom coração”, uma boa vontade do docente. Aponta para a dimensão estrutural, defendendo que há muitos fatores a serem considerados. Assume, em seguida, seu modo de compreender o trato com o literário na escola, rejeitando seu uso para fins outros que além da apreensão do texto, sua materialidade. Recusa-se a usá-la para doutrinação ideológica, ensinamentos de natureza moral, que esvaziariam a dimensão estética (mas também política) do texto. Faz questão de deixar claro que não se deixa levar por receitas fáceis e salvadoras na sua prática docente, ao contrário, enfatiza que tenta ter uma postura crítica e de observação não só às particularidades das turmas, dos alunos, como também da instituição escolar, abrangendo também a esfera política associada educação pensada além da sala de aula, ultrapassando a disposição, a didática, o empenho do docente.

Após essa contextualização, Vinícius prossegue alegando que o ensino de literatura em termos institucionais é “delicado” e também “sempre foi deficiente do ponto de vista da circulação, da leitura”, denunciando a desigual acesso ao literário por razões que podem ser encontradas na dimensão social e econômica. Sua posição é, segundo ele, não só em respeito aos alunos, mas a ele também como professor e pesquisador.

Nesse sentido, a fala dele se alia aos cuidados que Soares (2005), Cosson (2004), Rouxel(2007), Resende (2014), Pinheiro e Langlade (2014), dentre outros que nos advertem sobre a inadequada didatização da literatura. Enfatizando as particularidades do texto literário, Vinícius nos alerta sobre seu cuidado em “não tentar transformar literatura em uma coisa que ela não é, como uma coisa boba, um passatempo, um modo de doutrinar ideologia, moral e religião, enfim, é uma ressalva” sintetiza.

A partir de agora, Vinícius narra sobre um importante personagem nessa história de formação de leitores, a saber o aluno, especificamente neste caso, um aluno que frequenta os cursos “técnicos” de uma instituição pública federal de Palmas, capital do Tocantins

Agora, o que que eu espero do meu aluno. Eu espero o ideal, como já falei, seria que ele se tornasse um leitor, mas eu entendo no âmbito da IFTO da dinâmica de trabalho, das condições de trabalho que eu tenho hoje, que isso é muito difícil. Talvez, pegando uma turma no início do ensino médio, você fica com ela até o final você consiga até mesmo pensar num planejamento a longo prazo, e cadenciar as aulas, o seu conteúdo de uma maneira que você consiga atingir isso em alguma medida. Agora, da forma como está atualmente, tento apresenTAR a literatura de uma maneira interessante, tentar não seguir tão estritamente o livro didático, o plano de curso, com as diretrizes, então eu trago coisa de literatura universal, trago, de outras línguas, história em quadrinhos, cinema. Eu espero que ele atinja determinados conceitos e ao mesmo tempo tenha trabalhado, assim, sensibilidade que na realidade é uma construção, é uma construção que é, como aluno ele POde e empenhar e ser um protagonista, um pensador ativo, naquilo que ele traz e leva para a vida dele, então, mesmo que ele não se torne um parTÍcipe, um defensor da literatura uma prática da vida dele, é uma coisas que voCÊ faz o convite,

mas, de alguma forma você como pessoa tem que tocar ele, então, tenho muitos alunos hoje que tenha alguma relação comigo muito amigo. Às vezes, muita amizade, só que nunca participaram da aula e tal, mas ainda assim quando a gente se encontra, eu sou a figura do professor, então aquele olhar, aquele encanto com a minha pessoa de alguma forma está atrelado à minha aula, à discussão com os textos que eu levei e até mesmo, assim, li um texto outro dia e gostei. Então, de alguma forma você entra nesse processo também, sem querer, você se torna referência daquela pessoa com a leitura, então, mesmo que ela não se torne leitor, você se torna coadjuvante de alguma maneira para resto da vida dela, nos contatos com a literatura que a pessoa vai ter. (Professor Vinícius)

Como se pode ver, apesar da compreensão de fatores de ordem contextual e que afetam a escolarização, assume seu protagonismo como docente, assim como compreende que os alunos possam ser também protagonistas de sua história.

Primeiramente, Vinícius fala do que ele espera de seu aluno de uma maneira idealizada, ou seja, que o seu aluno cursando o ensino médio na modalidade “técnico”, se torne um leitor, porém, posteriormente, ele justifica:

“mas eu entendo no âmbito da IFTO da dinâmica de trabalho, das condições de trabalho que eu tenho hoje, que isso é muito difícil. Talvez, pegando uma turma no início do ensino médio, você ficando com ela até o final você consiga até mesmo pensar num planejamento a longo prazo, e cadenciar as aulas, o seu conteúdo de uma maneira que você consiga atingir isso em alguma medida”. (Professor Vinícius)

A justificativa do docente vem acompanhada dos fatores desafiadores para o docente comprometido com a formação do leitor, tais como: a dinâmica e o tempo de trabalho, menor carga horária e os espaços escolares de Português/Literatura nos cursos técnicos do que nos outros cursos médios, em função dos objetivos mais pragmáticos da própria formação, imediatamente comprometida com os interesses do mercado de trabalho. Porém, o professor sugere que a fragilidade dada pela carga horária possa ser ultrapassada pela continuidade de um projeto de ensino, apontando, portanto, para alternativas.

O discurso do professor vai ao encontro do que Resende (2014) problematiza em seu artigo que trata da formação do leitor na escola pública brasileira, no que se refere à falta de espaço e de tempos escolares para a leitura, bem como as lacunas e incongruências entre as diretrizes e a sua efetivação nas salas de aula.

Ressaltamos, no entanto, que, pelo que nos informa, o professor Vinícius tenta fazer mudanças, indo além do que está nos livros didáticos e transgredindo em alguma medida as transposições didáticas baseadas em historiografias e escolas literárias, que não priorizam o encontro do leitor com a obra literária. Vinícius, ao contrário de um ensino prescritivo e estritamente formal e objetivo, busca apresentar a literatura aos alunos, de maneira a

possibilitar o encontro subjetivo com o texto (RESENDE, 2014), conforme podemos ver abaixo a continuação de sua narrativa sobre a formação de leitores.

Mesmo com todos os desafios e expectativas apresentados, Vinícius busca construir estratégias para interessar os alunos para a leitura literária, mobilizando textos da literatura universal, de outras línguas, história em quadrinhos e cinema.

Nessa direção, percebemos que o professor vai mais além e tenta subverter um currículo engessado e diretrizes que não possibilitam o engajamento do aluno na leitura, entretanto, o professor tenta fazer rupturas e ir além do que preconiza as diretrizes e o livro didático, segundo palavras do participante que prossegue reforçando que procura fazer uma adequada escolarização da literatura e ao incluir a sensibilidade no encontro entre leitor e texto parece ir ao encontro dessa nova didática que se desenha aos nossos olhos.

Nesse sentido, as palavras do professor Vinícius parecem buscar uma aproximação da leitura subjetiva e do que nos acena Rouxel (2014) no que se refere à leitura subjetiva, seus desafios, mas essencialmente as suas repercussões e reverberações na experiência existencial e estética com vistas à constituição e reconstituição da identidade do leitor e de suas transformações pela visada subjetiva do texto.

Se ela ressalta o desafio, uma didática da leitura subjetiva é não apenas possível, mas rica de promessas em termos de formação do leitor e de abordagem da literatura. A leitura literária embasada na experiência estética permite que os alunos se apropriem do texto, criando, de algum modo, a sua própria obra literária. Assim, é a relação com a literatura que se encontra transformada, sendo esse o lugar de uma experiência existencial e estética onde se põe em jogo a identidade do leitor. O leitor, ativo, é o autor de sua própria transformação, pela óptica do texto. (ROUXEL, 2014, p.33)

O professor Vinícius continua suas reflexões sobre a escolarização adequada da literatura, conforme já mencionara, anteriormente, que o contato com o literário é sempre singular, pois alegou que, durante a mediação de leitura de obras que ele já havia lido, porém ao reler para se preparar para a aula e durante o processo de discussão com os alunos, eles e ele encontrara e/ou reencontraram novos sentidos e significados para aquela mesma obra. Nessa perspectiva, o professor finaliza Assim:

Eu tento manter uma determinada ordem na sala de aula, mas eu parto do princípio que o aluno, ele está diante da literatura no mesmo lugar do que eu, ou seja, diante alguém que quer aprender e tomar contato com a realidade aí que é sempre inaugural. Então na verdade eu vejo que o meu papel ali é o de aproximar, esse convite que a literatura faz e que com a correria cotidiana, ele seria totalmente esquecido no meio do WhattZapp, da televisão e da fofoca do Facebook. (Professor Vinicius)

Autores como Rouxel (2014), Resende (2014) e Langlade (2014) exaltam o rico potencial que a leitura subjetiva do texto pode desencadear, bem como nossos participantes de pesquisa acenam com iniciativas de práticas que começam a caminhar rumo à didática da leitura subjetiva. Assim sendo, é possível afirmar que está havendo um caminhar nessa direção, alguns ainda “tateando”, outros já avançaram um pouco, alguns no meio do caminho e outros ainda com receio e medo de começar esse caminho da nova didática da leitura subjetiva.

Na construção de caminhos possíveis, vemos como a semiótica se aproxima também da dimensão sensível, na medida em que, desde sua origem, enquanto teoria da significação, o que se tinha como projeto inicial seria edificar uma teoria que se ocupasse com o sentido da vida:

Mas, se a interrogação fundamental que sustenta nossas investigações, mesmo as mais empíricas, concerne ao “sentido da vida”, se o que as justifica, ou em todo caso as motiva em profundidade, pertence a essa ordem, em que consiste o gênero de semiótica que fazemos, ou ao qual aspiramos? Em uma simples análise dos discursos e das práticas significantes? Ou não será que na realidade nossas perspectivas últimas ultrapassam em parte esse quadro, por assim dizer, demasiado modesto? De fato, eleger como objeto de reflexão última uma questão tão geral como a “situação do homem” – “literalmente assediado por significações que o solicitam de toda parte”, “desde a manhã até a noite e desde a idade pré-natal até a morte? – isso, não pode não levar a um trabalho de tipo quase filosófico, próximo à fenomenologia. (LANDOWSKI, 2005, p.12)

A questão que se apresenta então, é: que escola é possível construir para a classe trabalhadora, considerando as coerções de natureza social e econômica? Em que medida se pode pensar em abordagens comprometidas, antes de tudo, com o sentido da vida, enquanto nos ocupamos dos sentidos textos?

Ao que parece, o professor Vinícius, ao empreender essa busca, espera que o seu aluno se transforme em um bom leitor na perspectiva de que “bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2009, p. 27).

A professora Clara também comenta a respeito dos principais desafios enfrentados na formação de leitores e de leitoras

Eu acho que os principais desafios que eu enfrento são em relação a estrutura e ao descaso que educação tem com a leitura. Educação como sistema. Então, por exemplo, nós que trabalhamos com leitura nós temos grandes dificuldades porque tudo trabalha contra a gente. O espaço de sala de aula não é adequado. O acesso aos livros não é adequado. A biblioteca não existe. Na cidade de Palmas nós não temos livrarias, nós não temos sebos, nós não temos condições físicas mesmo, estrutura,

para que um aluno leia um livro com tranquilidade, pelo número de alunos que nós temos em sala de aula, pelo espaço mínimo (Professora Clara).

Clara inicia seus apontamentos em relação ao que denomina descaso da educação como sistema com a formação de leitores. Não nos esqueçamos de que vivemos em uma sociedade extremamente desigual, com uma contundente e crônica má distribuição de renda, portanto há que se considerar a perspectiva ética e política da leitura, especialmente a literária, considerando os diversos problemas da contemporaneidade, assim sendo, torna-se imprescindível uma reflexão mais profunda e mais contextualizada.

A questão do não acesso ou a economia desse acesso à leitura e aos demais bens simbólicos não podem ser vistos de forma ingênua e muito menos descontextualizada, o que a leva a concluir que “tudo trabalha contra a gente”. A professora se vê às voltas com um sistema que não privilegia a formação escolar de forma justa e igualitária, pois a maioria das escolas públicas que atendem aos alunos oriundos das classes dominadas, não possuem a infraestrutura adequada, corroborando ela também a imagem de uma escola como lugar de privação, marcada por ausências, por um dever fazer, sem as condições demandadas em função dos excessos de não ter.

Brito (2003), ao enfatizar os aspectos político e social, defende que o acesso à leitura e aos bens simbólicos e culturais reconhecidos pela classe dominante possibilita ao sujeito leitor construir um conhecimento de mundo que pode deflagrar questionamentos, tais como a si mesmo, como também ao seu contexto cultural, interrogando a sociedade em que está inserido, favorecendo a formação de uma consciência crítica sobre o mundo que o cerca. Dessa forma, torna-se mais competente para compreender as relações assimétricas da sociedade em que vive com vistas às transformações tanto pessoais, como sociais.

Paulo Freire (2005) e no decorrer de toda a sua obra já nos lembrava de que a leitura e a formação de leitores é, ou deveria ser um ato político e transformador, alertando que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, uma fala sua que é recorrente no discurso dos professores e demais profissionais da educação.

Sabemos que essa dimensão política não é algo que consigamos sozinhos e isolados, porém será fruto de uma formação inicial e continuada de qualidade referenciada no social que nos possibilite nos posicionar como sujeito social e agente promotor de transformações sociais, por intermédio de nossa prática docente, portanto política. Ressaltamos o importante papel da literatura nessa formação política e cidadã do professor, do pesquisador e do discente

Longe de querer sobrecarregar o professor diante de tamanha responsabilidade, defendemos que o Estado precisa e deve cumprir o seu papel como gestor do dinheiro

público, valorizando e oferecendo melhores salários e condições de trabalho para o docente e demais profissionais da educação. Urge que programas de formação inicial e continuada de professores isolados e desconectados sejam transformados em políticas públicas que venham a reduzir a melhorar a educação pública brasileira referenciada no social, no intuito de minimizar as diferenças abissais entre as classes sociais brasileiras.

Reiteramos que é uma tarefa grandiosa e que requer mudanças e avanços enormes no que concerne à política pública no Brasil de uma forma geral e à política pública educacional de um modo especial.

Após problematizar a dimensão mais ampla, Clara continua falando do próprio sistema escolar:

Enfim, essas questões externas. Eu acho que elas, associada à cultura de não se ler, elas são grande entrave. Porque se tivéssemos uma estrutura pelo menos física, eu acho que esse não ler, esse não-interesse pelo livro, ele poderia ser despertado. Associado à casa, em que os pais, em sua maioria não leem, tudo isso e por aí vai. É uma série de fatores que impede que a gente desperte esse leitor. O tempo, a carga horária da gente, o fato da gente não ter um espaço definido para literatura, da literatura ser apenas uma aba da língua portuguesa. Enfim, tudo isso vai impedir o desenvolvimento de um bom trabalho. Porém, eu acredito “no despertar” para o prazer da leitura, que é possível construir o gosto pela leitura (Professora Clara)

Clara alia as questões externas, ou seja, ao sistema educacional brasileiro à cultura da não leitura por parte dos alunos como grandes entraves na formação leitora, entretanto ela mesma reitera que, caso tivesse ao menos a estrutura física adequada, ela poderia “despertar” esse aluno para a leitura.

Após se referir, como entraves na formação do leitor, inicialmente, o sistema por não oferecer as condições favoráveis, posteriormente, à cidade por não ter ainda sebos e um número maior de livrarias, ela chega à família. Lembremos, no entanto, que essa mesma professora Clara nos é oriunda de uma cidade do interior da Paraíba, tendo uma mãe analfabeta. Sua escola não era “cheinha” de livros e de histórias como ela imaginava e, portanto, não encontrava condições ideais para sua formação de leitora.

Certamente, a sua história de leitora e de vida a faça acreditar que mesmo em condições tão adversas como ela mesma enfrentou em sua vida particular, bem como pelos entraves e desafios que ela mesma apontou na formação do leitor na escola pública, ainda perdura o seu “encantamento” pela literatura e ela continue “encantando”, ou tentando encantar seus alunos, mesmo em meio às dificuldades que ela enumerou.

É possível perceber, pelo relato da professora Clara, que sua iniciação literária se deu pelo viés da leitura subjetiva, quando ela ainda nem conhecia o código dos signos da língua escrita, porém, já brincava de inventar histórias e narrar para sua mãe, mas na interação com o

cordel, por intermédio do encontro estético, a exemplo do que preconizam Rouxel (2014) e Resende (2014), ela entrou em conjugação com o texto de forma subjetiva e, baseada no cordel inicial que ela ouvira, ela o decora e, posteriormente, à sua apropriação pelo texto oral, uma vez que sabemos que ela ainda não dominava o código escrito, ela o reinventa, quando não concordava com o final da história, bem como quando se esquecia da obra inicial ouvida.

Nesse sentido, pensamos que tal leitura literária subjetiva, por ela vivenciada, seria um “arremedo” ou um “simulacro” do que as autoras acima mencionadas indicam como uma didática nova para possibilitar o encontro do leitor com a obra literária, ressaltando que as duas autoras tratam de alunos no ensino fundamental e médio, logicamente alfabetizados, e em processo de letramento e de letramento literário escolarizado, enquanto a professora Clara ainda não havia adentrado o ambiente escolar.

Luiz sinaliza que suas memórias de leitor o levam a considerar positivamente as influências que recebeu:

Sim, sim. Elas são positivas, foram positivas, e continuam incentivando, porque as memórias, as histórias contadas, as poesias, elas contribuem para sensibilizar. E se o professor consegue ter essa habilidade, esse dom de passar para o aluno essas leituras, ele certamente vai ajudar os sujeitos a enfrentarem a vida, a vencer os problemas. A ver a vida com outro olhar, pelo olhar da ficção mesmo. Pelo olhar de que a vida vai além dessa realidade, dessa supra-realidade. Ela nos ajuda viver, porque a literatura, eu acho que ela é esperança, ela nos contagia por isso também.
(PROFESSOR LUIZ)

O duplo sim e a frase pronunciada não deixam a menor dúvida quanto à influência positiva das memórias de leitor e de vida do professor Luiz, que enfatiza a importância delas no presente, como no passado, e ainda reitera que elas continuam sendo um incentivo, uma vez que, para ele, a poesia e as histórias: “elas nos tocam, elas nos ajudam viver, como vai dizer o (São Vicente Jovem?). A literatura não é remédio, mas ela ajuda viver”. É possível perceber a relação estrita que o docente tem como a literatura que ele faz alusão ao seu papel de ajudar a viver, traduzindo assim a sua ligação forte e prazerosa com o literário.

A seguir, o professor Luiz continua sua narrativa nos falando dos aspectos que gostaria de ressaltar em relação à sua formação leitora e como professor de literatura

Certo. A minha atuação enquanto professor é pautada por uma vontade e, também, uma predisposição muito grande que eu vejo que se encontra em mim, de ler, de gostar de ler, de ter um contato prazeroso com a leitura. A leitura para mim não é sacrifício. Eu, se preciso for, passo o dia inteiro lendo, é um hobby, se constitui como hobby, não vejo nenhuma dificuldade em ler. (Professor Luiz)

O professor Luiz verbaliza o seu intenso gosto de ler, bem como a sua “predisposição”, discorrendo a respeito da sua ligação tão permanente e tão presente em sua vida, como ele faz questão de destacar a dimensão prazerosa de sua relação com o literário.

Essa sua relação tão íntima e constante com a leitura nos lembra da professora Rita que relatou ser uma leitora tão assídua que, em consequência disso, se valeu não só da confecção dos diários terapêuticos em ocasião de sua depressão, como também eles foram sua “luz” na escuridão da amnésia sofrida por ocasião de sua gravidez de risco e, pelos caminhos da memória nos remetem também à sua babá Dona Maria Parteira, sabedora de mil e uma histórias. Ao falar das mil e uma histórias da babá, lembramo-nos de Sherazade.

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. [...] Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito". (ANTÔNIO CÂNDIDO)

Afinal, somos seres ficcionais e imaginosos por “nascença”, temos necessidade de “imitar”, somos por excelência seres simbólicos e representativos, como verificamos por intermédio das narrativas de memória de nossos professores participantes que nada mais fazem do que ratificar essa nossa necessidade da literatura de uma forma abrangente como bem denuncia Antônio Cândido (2011) ao afirmar que não há nenhum homem que consiga viver sem a fabulação, assim como não conseguimos viver sem dormir, enfatiza ainda que essa nossa necessidade de ficção deve ser atendida, uma vez que é um direito.

Tal citação nos levou a Pietro (2015) e a sua tese acerca da memória do sono e os contadores de história nos revelando que o sonho é a mais genuína ficção, isto quer dizer, que mesmo dormindo nossa necessidade de ficção prevalece. Nesse sentido, nossa “peleja” com o simbólico e com a ficção é inerente ao nosso ser, perpassa toda a nossa existência e, talvez, quem sabe seja o que nos faça humanos e míticos e apaixonados pela “mimese”, ou seja, pela imitação que é a literatura e que a exemplo da literatura o que conta para nossa memória não é apenas o que aconteceu, mas o que poderia ter acontecido, pelo processo da verossimilhança que é uma das características fundadoras da literatura.

Assim sendo, esperamos a exemplo de Nakagome (2015) que haja uma maior aproximação entre a dita “alta cultura” e a “cultura de massa”, enfatizamos mais uma vez que não estamos apregoando o apego a uma ou somente a outra, o que gostaríamos de sinalizar é

que é imprescindível que os “críticos” não rotulem ou classifique como “menor” e muito menos torçam o nariz para os leitores e as obras que a grande maioria dos mortais comuns apreciam ler.

Destacamos também que não podemos falar de alta ou baixa literatura de maneira simplista ou mesmo ingênua, pois elas estão inseridas em complexos e intrincados contextos históricos, sociais, econômicos e tantos outros meandros. Fiorin (1997) entra nessa reflexão ao discutir o gosto das gentes atravessado por relações de poder que tencionam diferentemente valores de classe social. Remetendo a uma semiótica da literatura, Landowski (1996) aponta as proposições assumidas pela sociossemiótica que busca complexificar a compreensão do literário sem abrir mão das estruturas imanentes do texto ou da dimensão social da recepção:

Efetivamente, parece que os discursos, inclusive os discursos literários, não são objetos efetivamente estabilizados. Qualquer que seja a consciência de suas propriedades intrínsecas, a maneira pela qual esses discursos são socialmente (e, a fortiori, historicamente) recebidos, valorizados e, em definitivamente valorizados, e, em definitivo, categorizados, depende sempre, em parte, de outra coisa que não eles mesmos. (LANDOWSKI, 1996, p. 30)

Landowski vê como problemáticas a opção entre um olhar imanentista e outro sociológico. Como produção complexa, uma sociossemiótica deve contemplar o objeto na sua totalidade, isto é, produzido por sujeitos, num dado contexto histórico, sofrendo com as injunções da divulgação, da sua escolarização, da crítica, do seu consumo, assim como se pode ainda levar em conta os discursos da crítica e os discursos da escola, canonizando uns, rejeitando outros, por aspectos que podem interessar social e historicamente a diferentes propósitos.

Nessa linha, veja-se a reflexão de Barros (1999), a propósito dos romances cor-de-rosa e nas aproximações que podem ser estabelecidas com a estética romântica de clássicos nacionais.

4.2 Além da escrita e além da escola: a literatura que chega pela música, pelo cordel, pelas histórias de assombração, pelos causos

Ao tratar sobre uma sociossemiótica da literatura, conforme discorremos anteriormente, Landowski (1996) fala que o gosto pessoal não resolve tudo em termos de compreensão sobre a literatura. Se fosse atender apenas ao prazer individual, como

definiríamos possibilidades de compreensão do que é ou não literário, tendo em vista tamanha heterogeneidade? Também não se pode apenas julgar por critérios apenas imanentistas, reconhecida uma literariedade inequívoca, nem apenas poderia ser compreendida apenas por abordagens sociológicas que deixassem de lado o texto mesmo, sua materialidade. Ao discorrer sobre o extra-literário, remete a produções que nos afetam prazerosamente, mas que não gozam do estatuto do literário:

Entrariam nessa última categoria, por exemplo, as palavras de muitas canções populares que achamos agradáveis... somente, na realidade, porque as associamos com a própria música que acompanham, e às quais, de fato, provavelmente nem sequer prestaríamos atenção se as encontrássemos em outro contexto. O mesmo se dá também com o texto do jornal que diariamente lemos “com gosto”, na medida em que julgamos seus artigos “bem feitos”, “interessantes” – no limite, inclusive, “bem escritos” – se, evidentemente, encontrar neles o que nos permitiria lê-los e relê-los enquanto “obras”. Ou ainda certas cartas que de vez em quando recebemos e cuja leitura nos encanta – na verdade, sobretudo porque elas foram escritas por certa pessoa amada. Sem dúvida, ninguém, nesses casos, diria que se trata de peças “literárias”. Reservamos o qualificativo para outra classe de textos – mas como definir essa classe? (LANDOWSKI, 1996, p. 24)

Trataremos aqui de algumas dessas experiências que, em princípio, fogem ao que se compreende como estritamente literário, a que alude Landowski (1996) em seus questionamentos sobre o prazer produzido por modos específicos de relação com o verbal e que se encontram para além do já categorizado como tal. Entram em cena as dimensões subjetivas, os julgamentos particulares, como o de guardar encanto por uma carta em função do afeto nutrido por seu emissor ou pelo reconhecimento da qualidade de um artigo de jornal que atende a propósitos outros que não de uma escrita literária. Pensamos que seria o caso ainda de considerar que há experiências precursoras de nosso gosto pela literatura na medida em que nos apresentam a linguagem metafórica, o gosto pela narrativa, um modo distinto de trabalho com a linguagem para além dos interesses da denotação.

A literatura, conforme os relatos dos participantes, chega em tenras idades ainda no seio familiar, por intermédio da literatura oral, da música, do cordel, das histórias de assombração e da escuta da contação de causos. Como podemos perceber, o primeiro contato com manifestações literárias ou talvez melhor reconhecidas como extra-literárias que antecedem o acesso à escola e a escrita, sem poder esquecer a oralidade precede à escrita e é fonte primeira da literatura e que versos que hoje veneramos sobreviveram por séculos na oralidade.

Advogamos a presença de obras literárias para a formação e desenvolvimento da formação leitora, pois a literatura desempenha um papel humanizador, dentre vários outros

imprescindíveis no processo de formação do educando, uma vez que, nós, seres humanos, somos dotados de uma “necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo modo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação e das necessidades elementares”, conforme as palavras de Antônio Candido (2011, p. 804).

Essa necessidade de ficção e fantasia é perceptível nas narrativas dos professores entrevistados, especialmente na rememoração da professora Clara no que se refere ao seu primeiro contato com a literatura, e que traz essa necessidade verbalizada visivelmente em seu discurso do presente referindo-se ao seu passado. O que os relatos evidenciam é essa presença da dimensão estética desde o seio familiar, mesmo considerando que todos os participantes da pesquisa são oriundos da classe trabalhadora e majoritariamente com nenhuma ou pouca escolaridade. Nesse sentido, salientamos a necessidade de que os estudos do letramento literário levem em conta não apenas a dimensão da produção escrita, a leitura canonizada pela cultura de prestígio, mas também as práticas de formação do sujeito leitor que nascem na oralidade.

Para a professora Clara, o mundo sensível é atravessado pelo mundo da ficção, tendo como adjuvante nas criações a própria mãe trabalhadora, que se deixava levar pela “invencionice” da filha e tornava possível a criação e animação dos objetos e coisas. A literatura, para Clara, nasce na escuta dos cordelistas das feiras livres, com o ritmo musical das narrativas, e ela exercita prazerosamente ao lado da mãe, como se transformadas em personagens num mundo maravilhoso.

E o primeiro contato que eu tive com pessoas de fora que influenciaram [foi] com os cordelistas. Como eu sou paraibana, o Nordeste é repleto de cordelistas nas feiras. E o que que acontecia? Esses cordelistas, eu tinha verdadeira paixão por eles. Ia com mamãe, enquanto mamãe fazia feira, ela me deixava lá ouvindo esses cordelistas e eu me encantava com esses cordéis, porque era as primeiras pessoas que eu conheci na minha vida que contavam estórias. Porque os cordéis eram estórias contadas, estórias cantadas, estórias em versos, estórias em rimas. Eu comecei a decorar os cordéis. Eu não sabia ler, mas eu comecei a decorar os cordéis. Quando eu voltava durante a semana, eu ficava contando os cordéis para minha mãe, e às vezes eu esquecia, então inventava, criava, eu reinventava, eu recriava as estórias. Tinha estórias que eu não concordava com o final, então eu dava outro final. Então eles foram, sem dúvida, o primeiro contato que eu tive com as artes literárias, sem questionar, sem entrar na acalorada discussão do que é literário, mas pelo menos com a arte da palavra dita de outra forma. Eles foram, sem dúvida, o ponto de partida e que me encantaram, e que me fizeram me apaixonar apenas de encantamento. Só isso, sem obrigações de nada a não ser do prazer de estar ali. (Professora Clara)

A mãe da participante entrava no contrato ficcional com sua filha e, por assim dizer, as duas invertiam a ordem natural do cotidiano dessemantizado aos olhos dos demais e os enchia de “sentidos” e de “invencionices”, atendendo ao que Eric Landowski (2005), denominaria de uma interação estética e sensível, contraposta à percepção pragmática dos objetos do mundo

Essa maneira de fixar a significação e o valor dos objetos a partir de critérios de ordem instrumental deixa por princípio os seres e as coisas no estatuto de realidades, por assim dizer, sem alma. Em outras palavras, a perspectiva funcional que subjaz às nossas práticas ordinárias nos conduz a objetivar o mundo e, assim fazendo, a dele nos distanciar (LANDOWSKI, 2005, p. 94)

Clara decorava os versos dos cordelistas da feira, mas também atua como leitora rebelde que rejeita o final das narrativas e propõe outros caminhos para o texto. Vai se conformando como leitora-autora, afetada sensivelmente pela experiência musical da poesia de cordel, por essa produção que encontra sua matriz na poesia medieval portuguesa e que permanece como forma de expressão literária popular no nordeste.

Para uma outra participante, a literatura nasce com a poesia que emerge da voz da mãe cantando MPB:

Eu acho assim: umas das primeiras formas que eu vou...ter contado com a literatura fora da escola, que eu já tinha desde sempre, minha mãe era costureira e eu acordava sempre com a minha mãe cantando. Cantando músicas, ela gostava muito de... Roberto Carlos. Então eu acordava MUITO com a mãe cantando, cantando... A::mada, amante, sempre assim na vozinha dela. E meu avô contava MUI::ta história com a gente, história de assombração quando era criança. Do Sací Pererê:: meu Deus do céu! (Professora Ana)

Em suas digressões pela memória, Ana salienta a importância da mãe, que era costureira e que vivia a cantarolar as canções do Roberto Carlos, não se esquecendo também das histórias maravilhosas e de assombrações contadas pelo seu avô, dando como exemplo, a história do saci Pererê. Ao exclamar: “meu Deus do céu”, a docente parecia sentir a presença da mãe e ouvir, outra vez, sua voz cantarolando a música “Amada amante”, do Roberto Carlos, e também reviver as emoções das histórias de assombrações e do saci Pererê contadas pelo avô.

Ao analisar essas falas dos(as) docentes participantes é como se nós também fossemos arrebatados pelos “quintais” e pelas vozes das nossas infância lá nas minhas Minas Gerais e, de algum “cantinho” de minhas memórias, nasce a minha cidade Lagoa Formosa presentificada em meu corpo, em minha imaginação e em minhas memórias.

Destacamos que foi como “se o fio da meada” do novelo das nossas memórias tivesse sido acionado, de forma a desencadear nos nossos sentidos e nos nossos corpos de volta aos “gostos e cheiros” do imenso quintal da minha infância e das ruas “sem asfalto”, de terra vermelha batida” que a nossos olhos se transformavam em imensos parques de diversões para toda a “meninada” da nossa rua e das ruas circunvizinhas.

Durante o dia eu me embreava pelo labirinto do quintal imenso, a devorar deliciosas e cheirosas frutas que pendiam dos galhos como a se oferecerem, ora em laranjeiras, ameixeiras e pessegueiras ao alcance das mãos, outras vezes nas “grimpinhas” das mangueiras e goiabeiras que se ofereciam, mas de longe, aí não tinha outro jeito, eu trepava naquelas árvores com a rapidez e destreza de quem vivia por ali a saborear o doce sabor da minha meninice mineira e interiorana.

Outras vezes, aparecia a menina imaginosa e cheia de ficção a brincar de “faz de conta”, que conversava com as árvores e com os animais e se transformava em professora, explicando não sei o quê (não me lembro mais) para os seres do quintal e, também para alunos(as) fictícios(as) que vinham participar da aula da pequena menina professora.

No tempo
em que havia ruas,
ao fim da tarde
minha mãe nos convocava:
era a hora do regresso.
E a rua entrava
conosco em casa.
Tanto o Tempo
morava em nós
que dispensávamos futuro.
Recolhida em meu quarto,
a cidade adormecia
no mesmo embalo da nossa mãe.
À entrada da cama,
eu sacudia a areia dos sonhos
e despertava vidas além.
Entre casa e mundo
nenhuma porta cabia:
que fechadura encerra
os dois lados do infinito? (MIA COUTO, 2011, p.32)

Esse poema parece dizer o indizível que minhas memórias “sentem” e que ainda ressoam em mim como a lembrar-me de que esses dois mundos infinitos continuam a habitar em mim, sem portas, e sem fechaduras como se, à entrada da cama, ainda hoje, eu balance a areia dos sonhos querendo despertar vidas além, quem sabe a volta da voz e do cheirinho de

minha mãe a me convocar a regressar para casa, depois de tantas andanças pelas ruas e pela vida.

A escuta das falas dos participantes trazia, assim, para nós, as nossas próprias memórias e os ecos das narrativas que ouviamos e que nos fizeram ser, mesmo após tanto tempo, atravessadas pela presença da literatura.

A participante Renata segue com sua narrativa no mesmo caminho dos demais docentes:

:: bem, eu--as minhas--as--as minhas primeiras memórias são mesmo da literatura oral. Talvez não literatura mesmo em si, né, mas assim a--as estórias orais das famílias que nessa--na época não tínhamos--meu PAI era analfabeto, praticamente analfabeto, e minha mãe tinha, o que, duas--até a segunda série de ensino fundamental. Então, assim, eles não TINHAM a leitura, né. Mas eles saBIam o valor dessa--da leitura em casa. Então:: eles--meu pai gostava de contar estória pra gente. Eh:: na hora do jantar--ele tinha uma voz, assim, bem (+) pausada (+) aí ele jogava comida na boca, começava a contar estória e parava ali um pouquinho para mastigar e (+) enquanto isso seu cérebro tava fervilhando rrsrsrs. [Na verdade ele tava tentando ver?] a continuidade da estória. Então pra mim, assim, as minhas primEIRas memórias são--são essas de ca::sa, ouvindo as estórias do meu pai. Que meu pai contava várias coisas pra--a história da família, pra várias estórias de assombraÇÃO, e são essas--essas são as primeiras. (Professora Renata)

A narrativa da professora Renata, a respeito de suas memórias sobre a literatura, está em consonância com as dos professores Clara e Ana. A literatura oral, especialmente a contação de histórias, de causos, como os de assombração são recorrentes em nossas narrativas. É perceptível pela entonação da voz, pelas emoções e sentimentos que transparecem no decorrer das narrativas, o efeito das lembranças e memórias do passado que são reconfigurados pelo presente com todas as suas pausas, o tempo não linear, as lacunas, o esquecimento, a alegria, o medo, o encantamento, o suspense, é como se os(as) professores(as) voltassem àquele tempo de criança e ao convívio com as mães, os pais, os irmãos ou outros familiares, os quais fazem parte de nossas primeiras memórias literárias, bem como, memórias de vida.

A voz poética assume a função coesiva e estabilizante sem a qual o grupo social não poderia sobreviver. Paradoxo: graças ao vagar de seus intérpretes — no espaço, no tempo, na consciência de si —, a voz poética está presente em toda a parte, conhecida de cada um, integrada nos discursos comuns, e é para eles referência permanente e segura. Ela lhes confere figuradamente alguma extratemporalidade: através dela, permanecem e se justificam. Oferece-lhes o espelho mágico do qual a imagem não se apaga, mesmo que eles tenham passado. As vozes cotidianas dispersam as palavras no leito do tempo, ali esmigalham o real; a voz poética os reúne no instante único — o da *performance* —, tão cedo desvanecido que se cala; ao menos, produz-se essa maravilha de uma presença fugidia, mas total. [...] A memória, por sua vez, é dupla: coletivamente, fonte de saber; para o indivíduo, aptidão de esgotá-la e enriquecê-la. Dessas duas maneiras, a voz poética é memória.

[...] A ficção é um estado de linguagem, esse modo flutuante de existência. (ZUMTHOR, 1993, p. 159, citado por PIETRO, 2015, 58)

Diante disso, quando a professora Renata afirma que era arrebatada para a mesa de jantar de sua casa, onde o pai, durante o jantar, ia contando histórias. Ao se referir às pausas dadas às histórias, durante a mastigação do pai, “enquanto isso, meu cérebro estava fervilhando”, era como se o suspense protagonizado pelo pai, que parece dominar artes da narrativa, ativava na pequena Renata tantas conexões cerebrais que ela mal conseguia aguardar pelo pouco tempo cronológico entre uma mastigação e outra, a continuação das histórias.

A professora Rita traz para nós a figura de sua babá.

Bom, ao falar em memória literária, primeira lembrança que me vem é da minha babá. Chamava Dona Maria Parteira. Era uma senhora que conhecia, eu acho, um mil e umas estórias. Então, lembro bem que todos os dias anoite (+) dormimos tarde criança rrsrs [GC: Rrsrs.] Era uma estória atrás da outra. Ela contava MUI::to estória. Estudei em escola particular. Com seis anos fui para a escola pública, e já sabia ler. Lia tudo. E eu me lembro de um episódio que aconteceu. Eu:: sempre recreio ficava na biblioteca e pegava um livro atrás do outro. Aí entrou um grupo de meninas do ginásio, que era do quinto ano pra frente, quinta série, na época. E eu vi quan--quando uma delas falou, e essa menina, [podia?] tá aí, será que sabe pelo menos ler? Rrsrs. E eu, como eu ficava atrás, respondi logo, [pé da lê?] [00:01:45], eu sei, sim. E ela não acreditou. Ela falou, então se você sabe ler, lê isso aqui pra mim. E me deu um livro. Era *Pai, Me Compra Amigo* do Pedro Bloch. Eu comecei a ler aquele livro e me encantei. Aí todo dia ia de novo pra biblioteca pra terminar o livro. E foi aí que eu comecei realmente esse prazer PELA leitura. (Professora Rita)

Rita nomeia o primeiro livro lido, encontrado na biblioteca da escola, e o orgulho demonstrado às colegas ao provar que sabia ler. Mas, ao retomar a presença da babá, reconhece que suas memórias de gosto pelo literário antecedem à chegada à escola. Rita vai então enfatizando a importância que a babá que contava mil e uma histórias exercia sobre ela, instigando sua curiosidade e vontade de aprender a ler, a descobrir outras narrativas que emergiriam dos livros.

As primeiras reminiscências de literatura da professora Rita nos remetem às “Histórias das mil e uma noites” e ao papel da personagem narradora Sherazade. A babá “Dona Maria Parteira”, a exemplo da jovem Sherazade que recorria às histórias para entreter o sultão Shariyar e assim não ser morta, se valia da contação de mil e uma histórias à cabeceira da pequena Rita, a fim de entretê-la e tais narrativas despertaram na “pequena” aprendiz uma curiosidade e uma vontade muito grande de aprender a ler e podemos perceber que a docente se orgulha da sua precocidade em adentrar nesse “jogo de palavras” de que a literatura se

constitui e ao mesmo tempo nos oferece um convite para que participemos da construção desse texto, por meio de suas fendas e sendas.

A professora Rita deixa evidente que o papel exercido pelo babá D. Maria Parteira foi preponderante em sua formação como leitora e despertou na criancinha Rita uma vontade enorme de aprender a ler, pois ao afirmar que foi alfabetizada antes dos 6 anos, numa escola particular. Observamos que é recorrente, em sua narrativa, a ênfase dada pela professora à grande quantidade de histórias ouvidas, assim como aos livros que lia, após adentrar o ambiente escolar, escolhendo a biblioteca como seu lugar preferido para ficar na hora do recreio

Esse foi apenas o início do processo de sua formação de leitora, pois, como declara mais adiante, ela não só adquiriu o prazer pela leitura ao se tornar uma leitora contumaz, bem como, já escreveu livros de poesias, como veremos mais adiante no decorrer de sua narrativa.

Os depoimentos dos professores acima sinalizam para a função poética, os ritmos, os jogos entre as palavras precedentes à decodificação dos signos e anterior à escolarização, isto é, a esfera ficcional e lúdica é inerente aos seres humanos, e faz parte de uma formação saudável e impregnada do mítico, do sobrenatural, bem como da presença de um membro da família, inicialmente, para participar do jogo ficcional e imaginoso das crianças e, posteriormente de outras instâncias sociais, quer sejam institucionalizadas ou não para prosseguirem sua formação leitora e de vida. Nessa perspectiva, a pesquisadora francesa Rouxel reitera que

É a função poética da linguagem, o jogo com as palavras, os ritmos – a música do texto – que suscitam o prazer estético e isso, desde a primeira infância. As canções, os poemas, como os que apresentam a antologia de Helder Pinheiro e Marcelo Soares: *Outros Pássaros & bichos na voz de poetas populares* encontram nos ecos na sensibilidade e no imaginário das crianças e dos adultos confrontados com a fonte de suas identidades enquanto leitores. (ROUXEL, 2014, p. 23)

Salientamos que há o risco de, ainda que de modo não proposital, confirmar a dimensão excludente de práticas culturais que emergem em outros espaços que não os previstos pelas classes economicamente prestigiadas. Sob esse olhar sancionador, as classes populares são pensadas como deficitárias do ponto de vista cultural, ainda mais porque se ignora os saberes que esses grupos produzem e suas práticas.

Todos os professores entrevistados, com exceção do professor Vinícius, mencionaram a contação de histórias, de causos, assombrações, lendas ou a literatura oral como referências em seu primeiro contato com a literatura. Os demais professores ressaltaram que foi no

ambiente familiar, principalmente por intermédio das mães, irmãos mais velhos, babás ou outros familiares, especialmente através da contação de histórias, que tiveram sua iniciação à literatura e num processo que, segundo Benjamin, leva em conta a repetição como estratégia de memória:

Contar história sempre foi a arte de contá-la de novo, ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. (BENJAMIN, 1987, p.40)

Compreendemos que o literário é constituído em matizes humanas profundas, anteriores à cultura letrada, levando o leitor à reflexão de si mesmo, do outro e do mundo, uma vez que possibilita o seu desenvolvimento e a sua construção não só como leitor, mas trabalha também, questões inerentes à nossa condição enquanto ser, tais como

as paixões e as emoções humanas; a busca do autoconhecimento; a tentativa de compreender nossa identidade (quem somos); a construção da voz pessoal; as inúmeras dificuldades em interpretar o Outro; as utopias individuais; as utopias coletivas; a mortalidade; a sexualidade (não me refiro à educação sexual, mas à relação sexo-afetiva essencialmente subjetiva, corporal e emocional); a sempre complicada distinção entre a “realidade” e a “fantasia”; a temporalidade e a efemeridade (por exemplo, o envelhecimento e suas implicações); as inúmeras e intrincadas questões éticas; a existência de diferentes pontos de vistas válidos. (AZEVEDO, 2004, p. 41)

Comungamos da concepção do autor acima citado que reitera a interconexão entre as condições da humanidade imbricada e implicada na literatura e seu preponderante papel na nossa formação e na nossa vida, abrangendo os diversos contextos em que estamos inseridos, bem como nossa subjetividade. Afinal, buscamos, na literatura, não só as respostas para nossas angústias e medos, como também nos (re)inventamos e nos (re)construímos.

Avançando nessa mesma direção Nakagome defende que

A questão fundamental é que, ao reconhecermos a possibilidade de valor nos bens culturais de massa, tal como estamos habituados a fazer para as obras literárias, não vemos como uma—condenação || passar uma vida sem ler um livro do cânone ou sem ver um filme premiado em mostra internacional. Mas é, certamente, uma limitação. Em favor de expandir os limites, tal como ocorreu a mim mesma, defendemos aqui a possibilidade de que mais pessoas tenham acesso efetivo à chamada alta cultura. Isso, porém, não implica em hostilidade a outras formas culturais e, principalmente, às pessoas que se interessam por elas. (NAKAGOME, 2015, p.7)

Em consonância com a autora, apregoamos que é imprescindível que haja um maior diálogo entre os críticos que supervalorizam a “cultura dita erudita” e que menosprezam a

“cultura de massa”. Ressaltamos ainda que a semiótica preconiza que é no encontro entre o leitor e o texto que se constrói os possíveis sentidos para o texto e para a vida, afinal trata-se de uma “abordagem relativista de um sentido, se não sempre incompleto, pelo menos sempre pendente nas tramas do discurso” (BERTRAND, 2003, p. 16-21). O autor nos alerta para essa particularidade do discurso, ou seja, que o mesmo está sempre pendente e à espera do leitor(a) para que este possa adentrar suas tramas e véus com sua subjetividade em diálogo com a subjetividade do autor. São esses professores leitores que se tornam também autores, percorrendo seus caminhos de dar sentido aos textos e a suas vidas.

5 CONTÁGIO: LER PARA SER COM O OUTRO

As memórias de leituras e de leitores(as) dos(as) participantes são claras no que se refere à sua formação leitora ao mencionarem a influência pelo gosto do outro, ou seja, no seio familiar se referem a diferentes atores sociais, pais, avós, irmãos mais velhos, professores, como sujeitos que agiram no sentido da dimensão sensível para o gosto pelo literário. Consideraremos aqui, na análise dos relatos, a atenção conferida aos efeitos de ordem afetiva entre esses sujeitos e que acenam para um modo particular de constituição do gosto.

Conforme já discorremos, a semiótica dedica-se à questão do gosto há alguns anos (LANDOWSKI e FIORIN, 1997). Em trabalhos mais recentes (LANDOWSKI, 2019), a problemática do gosto é retomada, em função de novos encaminhamentos teóricos advindos sobretudo da sociosemiótica e dos regimes de interação (LANDOWSKI, 2014). Buscamos aqui retomar alinhavar essas reflexões a partir do que a teoria concebe como “contágio” (LANDOWSKI, 2005), o regime de ajustamento (LANDOWSKI, 2014) e suas implicações para pensar a interação em contexto de ensino (LANDOWSKI, 2015; SILVA, 2014).

Na semiótica *standard*, as relações de interação entre sujeitos e objetos (interobjetiva) e entre sujeitos (intersubjetiva) foram consideradas principalmente em função do que se denominou como *manipulação*, analisada no nível narrativo do percurso gerativo de sentido e inspirada fundamentalmente nas proposições de Propp a respeito das funções, tendo em vista a constituição de uma sintaxe elementar que constituiria os textos (BERTRAND, 2003).

No verbete referente à manipulação, no dicionário de semiótica, Greimas e Courtés (2008) definem a manipulação remetendo a um outro regime de interação, dado pela *operação*.

Ao contrário da operação (enquanto ação do homem sobre as coisas), a manipulação caracteriza-se como uma ação do homem sobre outros homens, visando fazê-los executar um programa dado: no primeiro caso, trata-se de um “fazer ser”, no segundo, de um “fazer fazer”; essas duas formas de atividade, das quais uma se inscreve em grande parte, na dimensão pragmática e a outra na dimensão cognitiva, correspondem assim a estruturas modais do tipo factivo. (GREIMAS e COURTÉS, 2008, p. 300-301)

Conforme reflexões de Landowski (2009, 2014), Greimas e Courtés consideram, inicialmente, que a ação sobre os objetos deva ser pensada em termos de operação, considerando um programa, contrapondo-se às relações intersubjetivas, relacionadas à manipulação, quando um primeiro sujeito, o destinador, age sobre o segundo, o destinatário, doando competências modais. Ainda no dicionário, a manipulação, projetada sobre um

quadrado semiótica, resultaria em quatro possibilidades: fazer fazer (intervenção), fazer não fazer (impedimento), não fazer não fazer (deixar fazer), não fazer fazer (não-intervenção), do que resulta que:

Enquanto configuração discursiva, manipulação é sustentada por uma estrutura contratual e ao mesmo tempo por uma estrutura modal. Trata-se, com efeito, de uma comunicação (destinada a fazer-saber) na qual o destinador-manipulador impele o destinatário-manipulado a uma posição de falta de liberdade (*não poder não fazer*), a ponto de ser obrigado a aceitar o contrato proposto. Assim, o que está em jogo, à primeira vista, é a transformação da competência modal do destinatário-sujeito: se este, por exemplo, conjunge ao *não poder não fazer* um *dever-fazer*, tem-se a provocação ou a intimidação; se ele conjunge um *querer-fazer*, ter-se-á então sedução ou tentação. (GREIMAS e COURTÉS, 2008, p. 301).

Um outro regime, o do acidente, comparece nos trabalhos da semiótica apenas a partir de *Da Imperfeição* (GREIMAS, 2002), quando o teórico privilegia o acontecimento de natureza estética e estésica que afeta sensivelmente o sujeito. Nesse caso, Greimas considera o acidente feliz do encontro inesperado entre sujeito e actantes que afetam o sujeito de modo a, num breve instante, experimentar uma interrupção da continuidade átona e sem sabor dada pela regularidade das experiências do cotidiano. O objeto estético modifica então, momentaneamente, o estado do sujeito, que, terminado o encontro, retoma-o pela memória e pela nostalgia, seguindo como desejoso de um novo momento extraordinário.

Partindo dessas relações de operação, manipulação e acidente, Landowski (2014) projeta essas categorias sobre um quadrado semiótico, incluindo um novo regime interacional, o do ajustamento. Ao mesmo tempo, revê o conceito de operação, trazido por Greimas e Courtés (2008). Denomina como programação o regime da previsibilidade, na qual a relação entre os actantes (sujeito e objeto) estão definidas de antemão, cabendo a ambos apenas a repetição e a regularidade. Rejeita a noção de que a operação (programação) esteja reduzida apenas aos objetos programados para um dado funcionamento e incorpora a noção também as práticas interacionais dos sujeitos. Pode-se falar num sujeito programado, reduzido ao papel de operador, como o vemos na ação de um operário numa fábrica do modelo fordista num filme de Chaplin.

Além disso, Landowski defende que, embora sujeitos e coisas tenham diferente estatuto, possam ambos serem considerados em termos de alteridade, do que decorre pensá-los a partir de diferentes regimes interacionais, do mais previsível e regular, o da programação, ao mais inesperado e arriscado, o do acidente ou assentimento (LANDOWSKI, 2009).

No modelo *standard*, as relações intersubjetivas estavam reduzidas à manipulação e, conforme o dicionário, pressupostas na relação assimétrica entre destinador e destinatário,

considerando o primeiro como doador de valores e competência modal ao segundo, modificando-lhe seu estado, saindo então da privação (disjunção) para a conjunção com determinados valores e objetos. O objeto é pensado, assim, em termos monetários, como elemento de troca entre sujeitos, sem ser pensado como uma alteridade com a qual o sujeito possa ter uma relação de natureza sensível, além da pragmática. Os sujeitos também ficam reduzidos a esse modo exclusivo de relação.

Landowski introduz o regime do ajustamento para incluir as relações de natureza mais simétrica e sensível entre os sujeitos. Assim, o sujeito amoroso não apenas doa amor a um segundo, o não amado, que passaria então ao estado de conjunção com o objeto amor, enquanto o primeiro ficaria dele disjunto. Pelo viés do ajustamento, o amor pode ser então um estado passional partilhado entre sujeitos que se afetam mutuamente. Aludindo aos efeitos da publicação de *Da imperfeição* para a teoria semiótica discorre Landowski:

Nesse contexto, a novidade dos anos 1990, ligada à publicação de *Da imperfeição* e à releitura dos fenomenólogos franceses do pós-guerra, é a intuição de que existem também, como positivamente semioticamente analisáveis, *interações não mediatizadas*, independentes de qualquer transmissão de objetos entre sujeitos. Quaisquer que sejam os projetos de apropriação que nos opõem uns aos outros, ou retomando uma expressão de Sartre, independentemente das relações que mantemos face ao que consideramos como sendo da ordem do *ter*, vivemos também, tanto entre sujeitos quanto em relação ao nosso ambiente, certos traços da ordem do *ser*. Ou, na terminologia de Merleau-Ponty, antes de se decompor em um multidão de unidades que têm uma significação e um valor na medida em que se constituem grandezas discretas oferecidas à nossa percepção (e a nossa cupidez), o mundo se apresenta como uma *totalidade* que faz sentido: é do nosso próprio “estar no mundo” que nasce imediatamente a possibilidade de que exista sentido para nós, no plano vivido. (LANDOWSKI, 2005, p. 16-17)

O sociossemiotista aponta ali a retomada dos fundamentos da fenomenologia que foram mobilizados para a constituição da semiótica e o que isso define do ponto de vista da revisão das relações interacionais para além da mediação. Tanto a relação de natureza intersubjetiva passa a ser explorada do ponto de vista da sensibilidade (e não apenas assentada num sistema de trocas) quanto a relação entre sujeitos e objetos do mundo natural passa a ser revisitada do ponto de vista da percepção e dos afetos.

É nessa direção que Landowski (2005) vai teorizar sobre o *contágio*, levando em conta não apenas as estratégias (manipulação), mas também a presença contagiosa da alteridade, seja ela pensada em termos de *corpos objetos* ou *corpos sujeitos*, fundada esta sob o regime da *união*, contrapondo-se ao da *junção*:

No momento, observamos que desde que se pretenda integrar entre os elementos pertinentes da análise dimensões tais que as da *presença*, do *sensível* e do *estético*, sai-se dos limites de uma semiótica da junção para entrar em outro regime de sentido. Se o modelo da junção cessa nesse ponto de nos parecer adequado, é porque a maneira de fazer sentido que caracteriza as interações do tipo não mediatizado que nos interessa repousa sobre o contato direto entre instâncias definíveis essencialmente em termos de estesia, e não apenas em termos modais. Entram em relação, de um lado, sujeitos dotados de “sensibilidade” – de uma aptidão para sentir, e, portanto, de uma *competência estética* – e do outro, manifestações dotadas, enquanto realidades materiais, de uma *consistência estética*, isto é, de qualidades ditas, elas também, “sensíveis” (especialmente de ordem plástica e dinâmica), oferecidas à nossa percepção sensorial. (LANDOWSKI, 2005, p. 18)

Esse acréscimo à teoria semiótica possibilita, assim, ultrapassar as relações em que o objeto é apenas o que circula entre sujeitos, para considerá-lo do ponto de vista sensível, dotado de “consistência estética” e, portanto, capaz de agir sobre o outro, o sujeito dotado de competência para sentir, apreender a ordem sensível das coisas do mundo. Isso nos interessa para pensar novas formas de relação do sujeito com o livro, por exemplo, em função de sua natureza objetual, apresentando-se sedutoramente ao leitor, nos arranjos de prateleira de livrarias, com suas capas coloridas a encantar os olhos e absorver nas mãos, como quando tomamos uma das belas edições de Mia Couto (2015) na qual a capa convida ao prazer do tato e antecipa as promessas de prazer do texto.

A noção de contágio aponta ainda para a dimensão da intersubjetividade pensada para além da cognição, incorporando a relação sensível entre corpos. Conforme Landowski, o sujeito é contagiado pelo outro, não por uma relação mediatizada. Trata-se de um corpo a corpo, quando, para usar o exemplo do teórico, o sujeito ri porque o outro ri, por efeito do contágio com o riso do outro. O mesmo se dá com o sentimento eufórico da tristeza, que nos leva a chorar porque o outro chora.

Para os interesses desta pesquisa, a sedução para a leitura pode ser pensada em termos de manipulação, que leva o docente, destinador, a agir sedutoramente junto ao aluno para que ele entre em conjunção com a leitura e com os saberes sobre um texto em particular. Mas, no plano das estratégias, na escola cabem ainda a tentação, a provocação ou mesmo a intimidação, quando o aluno ora lê porque quer, ora lê mesmo sem querer, com medo de uma possível reprovação, por mostrar-se bem diante dos colegas de classe, para preservar sua face, etc. Mas é possível ainda considerar a ocorrência do contágio, nos moldes preconizados por Landowski.

Remetendo diretamente às interações no contexto escolar, Landowski (2015) discorre sobre os quatro regimes de interação na educação. Ressaltamos que, ao analisar esses regimes de interação nas práticas educacionais e não apenas abstratamente, observamos que convivem

e são praticados não exclusivamente, a ponto de dizer que um professor é sempre pautado pela programação, ou pelo ajustamento, etc. Por outro lado, é possível detectar a preponderância de um ou de outro regime, a depender da atuação de cada professor(a), de suas concepções metodológicas, de suas opções didáticas que atualizam seu fazer pedagógico.

Diante disso, pode-se dizer que alguns possuem uma concepção que tende mais à programação, outros mais para a manipulação, ainda outros se sentem mais atraídos para o ajustamento e buscam o contágio, ou se abrem para o inesperado e o assentimento.

Landowski (2015) assim conceitua os regimes de interação na educação, a começar pela manipulação “numa perspectiva “humanista”, como fundada sobre uma relação por natureza intersubjetiva de confiança e de persuasão, de avaliação e de troca. Nesse regime de interação, o(a) professor(a) tenta convencer o(a) aluno(a) de que o conteúdo a ser ministrado é relevante e importante para sua formação, e o educando, caso aceite essa persuasão, exerce seu papel aceitando e estudando o que lhe é proposto pelo professor(a) e dessa forma terá o retorno, por intermédio de boas notas.

Ao se referir ao regime da programação, Landowski (2015, p.2) assinala que “é a concepção a mais tradicional (outrora a da « decoreba »): após ter sido rejeitada durante um certo período, ela está de volta no centro das atenções mediante o recurso a diversos substitutos tecnológicos do educador que permitem, hoje, sob a cor da « interatividade » e da « autonomia», programar melhor que nunca as fases de uma aprendizagem”.

No processo de interação por ajustamento, a participação do(a) educador(a) e do(a) educando(a) se dá de forma conjunta, ou seja, ambos participam ativamente do processo ensino aprendizagem. Assim sendo, os papéis desses atores é intercambiável e são ambos protagonistas no processo educativo. Destacamos, ainda, que neste modelo de interação, a objetividade e o mecanicismo perdem terreno, sendo enfatizado o próprio corpo a corpo, a dimensão sensível.

[...] ou ainda (herança, talvez, do movimento socio-cultural de 1968), como uma prática de caráter participativo que, para nós, corresponde tipicamente ao regime interacional do *ajustamento* : a pedagogia atual dá, com efeito, um papel incessantemente crescente às formas de atividade chamadas lúdicas destinadas a favorecer, sob um modo mais ou menos efusivo, o « desabrochar » de cada um. As posições do *educator* e do *educandum* aí parecem intercambiáveis, e correlativamente o *educans* (a « matéria » a ensinar) perde seu caráter tradicional de saber objetivado para vir a se confundir com o próprio processo interacional. (LANDOWSKI, 2015, p. 3)

Um último regime que interessa para pensar as dinâmicas interacionais na escola é o do assentimento:

— ou enfim como uma maiêutica que (paradoxalmente) remete ao que chamamos de *assentimento* : assentimento, no caso, não à verdade dos saberes transmitidos (que serão, ao contrário, sistematicamente colocados em questão), mas à ordem transcendente de uma Verdade além de todas as relações entre sujeitos e por isso mesmo objeto de uma busca sem fim. (LANDOWSKI, 2015, p. 3)

O assentimento corresponde ao acidente, ao inesperado. Frente ao que acontece e surpreende o sujeito, o que lhe resta senão assentir? Para o contexto educacional, Landowski pensa na subversão, escapando ao previsto e, quiçá, por apostar num projeto mais radical, encontrar novos caminhos. Esse processo de interação é pautado na crítica aos saberes transmitidos, que serão questionados e a busca é por uma *Verdade* maior e transcendente, ou melhor, o que subjaz esse sistema interacional é o sentido da própria vida e o questionamento da ordem posta e legitimada como verdadeira e única.

Conforme já mencionado anteriormente, diferentes tipos de interação se atualizam na sala de aula, o que pode ser pensado até mesmo em função dos diferentes objetivos de ensino-aprendizagem:

Lá se cruzam práticas que podem corresponder, simultaneamente ou alternadamente, a qualquer um de nossos regimes. De fato, nas suas interações, *educator*, *educandum* e *educans* não se conduzem necessariamente uns e outros segundo os princípios diretores de um único e mesmo regime interacional. E, portanto, não é necessariamente, tampouco, o mesmo regime de sentido que comanda suas maneiras respectivas de conceber o que é « estar no mundo », viver em sociedade, trabalhar em classe, e assim dar (ou não) um sentido à « vida » sob as formas diversas que lhe conferem essas associações superpostas ou cruzadas. (LANDOWSKI, 2015, p.3)

Assim sendo, ressaltamos que estes processos coexistem e se relacionam de forma complexa em função das relações estabelecidas entre os sujeitos na dinâmica do ensino-aprendizagem e estão interconectados e imbricados em uma prática educacional assim como nas diversas maneiras de conceber e de construir sentidos para a vida, para o trabalho e, no nosso caso específico, para as possíveis abordagens do ensino de literatura nas salas de aula ou diferentes modos de relação com o texto literário, conforme relatam professores(as) nesta pesquisa. As fichas de leitura são da ordem da programação, com as previsíveis perguntas, independentemente da especificidade dos textos. As exposições e negociações sobre impressões e sentidos produzidos para o texto remeteriam ao ajustamento. A imposição de um sentido como verdadeiro, à manipulação. As subversões reinventando sentidos, ao acidente.

Quando eu entrei na escola, eu já sabia ler. Então a minha grande ansiedade de ir para a escola, era para--porque eu achava que a escola era um lugar cheio de livros e cheio de estórias. Quando eu entrei na escola, eu comecei a ver que a escola--. Comecei a categorizar, dividir. Tinha professores que gostavam de contar estórias. E

tinham professores que eram mais ligados às tarefas. Isso foi para o resto da minha vida. Sempre existiram--sempre em menor número, mas--professores que, em determinados momentos, mexiam com a gente pelas emoções, pelos sentidos, pelo prazer do texto. E eu tive professores assim no primário, eu tive professores--um professor, especificamente--que foi meu professor do ensino da quinta série, da antiga quinta série, até à oitava série. Ele chegava todos os dias recitando poesias na sala de aula. Que era o professor que todo mundo se encantava por ele, Professor [Zezinho?] Oliveira, e a gente fazia quinta série e ele chegava recitando Augusto dos Anjos. Mesmo sem entender aquelas palavras às vezes tão difíceis, o vocabulário de Augusto dos Anjos pela questão da medicina. Mas mesmo sem entender, eu era completamente apaixonada pela sonoridade, pela forma como esse professor entrava na sala de aula. (Professora Clara)

Conforme podemos depreender de seu relato, a então menina Clara se apressa a categorizar os professores em função das distintas práticas, apontando para duas diferentes dimensões. Uma primeira, de natureza pragmática, representa o professor ocupado com as “tarefas”, priorizando o saber mais institucionalizado e curricular; uma segunda parece se apresentar como uma oposição, na medida em que entram em cena o prazer da escuta dos textos e que, em princípio, não estariam previstos como modo de ensinar/aprender na escola.

Se chegar todos os dias recitando um poema pode remeter à programação, o inesperado do que será recitado pode trazer para essa narrativa a dimensão do acidente, como na “espera do inesperado”, para usar uma expressão de Greimas (2002). Clara diz ainda que a apreensão de poemas como o de Augusto dos Anjos não se operava tanto no plano do conteúdo quanto no plano da expressão. O encantamento produzido se dava pelo efeito da cadeia sonora dos significantes, pelo arranjo sintagmático especial, pela seleção não usual dos vocábulos. A poesia afeta então pela sonoridade, pela musicalidade, dando corpo a um objeto dotado de dimensão estética: é um poema. Clara remete ainda à própria corporeidade do professor, a sua gestualidade, como elementos que a afetavam, contagiando-a para o prazer o texto.

5.1. Ler para ser como o outro

Um outro modo de pensar o contágio advém dos depoimentos como o de Ana e Clara, que pressupõem identificação e idealização. O outro passa a ser o modelo ideal de leitor, de sujeito bem sucedido ante os parâmetros daquele que observa e sente:

Morava (+) junto com a gente uma enfermeira. Ela morava--minha mãe alugava um quarto pra ela, ela não tinha família, e ela morava junta com a gente. E além--o nome dela era Leonarda. Não sei sei hoje ela é viva, não sei nada. Mas a Leonarda foi a primeira pessoa que me falou sobre a leitura, sobre escrever. Ela falava assim:

você tem que escrever, você tem que lê:: e aí ela, ela começou assim. Ela me dava, por exemplo, ela incentivava eu escovar os dentes todos os dias, incentivava eu ler e escrever:: Quando eu vinha da escola, ela queria tomar leitu::ra, quando, logo que eu entrei da escola. Foi a primeira pessoa que eu vi com livro na mão. E a Leonarda era uma--uma mulher extremamente eduCAda, extremamente bonITa, sempre ter aquele muito bem arruma::da. Eh:: era uma enfermeira então era uma profissão muito desconhecida, assim, pra meu meio de criança, né?. E ela foi a primeira pessoa que eu olhei--na minha vida--e eu pensei assim: eu quero (+) saber ler, eu quero ter um livro na mão igual essa mulher. Porque ela parecia que era uma pessoa inteligente, uma pessoa importan::te. Ela tinha um AR (+) de importante, sabe? (Professora Ana)

Ana principia nos apresentando a amiga mais velha, enfermeira, que agia sobre a menina como destinadora, orientando para o dever ser: tem que escovar os dentes, etc. A menina atribui à enfermeira esse papel em função de sua admiração, que salta no texto pela repetição do advérbio de intensidade: “extremamente”. Como em sua família a leitura não constava como prática, essa mulher surpreendente emerge também com a primeira a se apresentar aos olhos de Ana com um livro na mão. Para ser como ela, Ana também quer ler, para adquirir o ar de “pessoa importante”. Um livro é, então, um objeto imprevisto que eleva o estatuto daquele que o tem em conjunção. Sem compreender o que é a leitura, quer ler para ser como o outro, imaginando mistérios que se apresentam àqueles que dominam seus códigos. Há um prazer adivinhado e a menina se apresenta então como sujeito de busca. Se há persuasão nas orientações quanto aos hábitos de higiene etc., no caso da leitura isso não se dá. É o “ar” de importância que impressiona Ana.

Para Clara, também há essa perspectiva de “espelhamento” no professor idealizado:

Foi um professor que fez um grande diferencial na minha vida, porque eu pensava: além de gostar de ler, eu queria ser professor e queria ser professora assim! Que eu chegasse na sala alegria, recitando poesias e os meninos, e todo mundo ia sentando e prestando atenção. Esse professor foi o que me mais influenciou no sentido de--não só de gostar da literatura--mas de ter paixão pela literatura no sentido de achar que você é capaz de transmitir essa paixão para a sua aluna

Segundo Clara, o que conta para a idealização do docente e que a faz querer espelhar-se nele é sobretudo a paixão. Não se trata, porém, apenas da capacidade de expressar sua paixão pelos livros, mas principalmente de transmitir essa paixão, fazer os alunos se apaixonarem. Não seria esse um modo de contágio, o de sentir o sentir do outro e, então, desejar ser como esse outro?

É mais ou menos quando a gente quer apresentar um amigo para alguém. E quando um amigo que a gente goste, que a gente admire, que a gente tem paixão por ele, eu

acho que a gente fala tanto de forma tão emotiva, de forma tão sentimental, de forma tão verdadeira mesmo que a pessoa fica com vontade de conhecer o outro. Quando é apenas um conhecido, a gente não tem essa mesma energia, essa mesma paixão que move, que mexe, que transborda. Acredito que é assim com o professor. Quando a gente fala daquilo que a gente tem paixão, de alguma forma a gente consegue pelo menos passar a nossa paixão. E isso, eu acho, que é o caminho, é o melhor caminho para que você chegue perto de alguém. E com aluno não é diferente. (Professora Clara)

A paixão, então, é produzida no âmbito da enunciação, pelo modo de dizer. Com essa fala apaixonada, pode-se fazer o outro apaixonar-se. Ser leitor é, então, um sujeito que guarda um modo distinto de conjunção com o objeto, caracterizando-se pela intensidade de natureza tônica em função de um muito querer, que afasta o sujeito da objetividade no trato com a palavra escrita. Há, portanto, um excedente de sentido, a caracterizar a dimensão passional (GREIMAS e FONTANILLE, 1993).

Para Luiz, a orientação tradicional das aulas remetem mais à programação que a outros regimes. Estudar literatura é retomar os sentidos já lidos e consagrados, repetir escolas literárias, decorar nomenclaturas.

Não, não. A perspectiva de letramento literário--rsrs. Assim: como eu, como a gente [que é?] estudante discutindo, são perspectivas e discussões recentes. A gente sabe que de forma histórica, o ensino médio brasileiro sempre focou praticamente nos aspectos historiográficos, linguísticos, não--de certa forma--não priorizava o contato do leitor com a obra mesmo. E acho que é um problema que nós professores enfrentamos. Não temos às vezes estratégias para mobilizar o texto literário para cativar o aluno para, em fim, tornar, fazer com que esse contato se torne prazeroso. Falta às vezes estratégia e também falta tempo--rsrs. E aí, nesse sentido, a gente praticamente é prejudicado. Principalmente, como eu falei, quando estudava à noite. À noite, parece que o tempo é menor, é mais difícil. Você trabalha o dia todo lá cansado, então os professores não cobram muito na aula. A gente se torna meio, digamos que, maleável. Não seria maleável, mas a gente fica frágil. Nesse processo todo, o aluno se torna frágil, porque falta tempo, falta estratégia do professor, falta incentivo, falta estrutura, falta biblioteca, falta livro--rsrs. Realmente é complicado. Mas a abordagem mesmo, que eu me recorde, no ensino médio, principalmente à noite, eu me lembro muito bem da professora ir lá no quadro e começar colocando lá—quinhentismo, arcadismo, barroco. E aí ia colocando os séculos, os anos, principais autores, principais obras. E aí a gente ficava só nessa nomenclatura, essa abordagem de nomenclaturas. E não tinha, de certa forma, contato com a obra. (Professor Luiz)

A dupla negativa do participante, ao iniciar seu relato, é posteriormente detalhada em seus pormenores ao ressaltar que os estudos pautados no letramento literário são recentes e que “a gente sabe que de forma histórica, o ensino médio brasileiro sempre focou praticamente nos aspectos historiográficos, linguísticos, de certa forma não priorizava o contato do leitor com a obra mesmo”. Em outras palavras, o educando não tinha acesso ao

texto literário propriamente dito, a escolarização era e ainda continua a ser (salvo algumas exceções), continua o professor Luiz “não priorizava o contato do leitor com a obra mesmo. E acho que é um problema que nós professores enfrentamos. Não temos às vezes estratégias para mobilizar o texto literário para cativar o aluno para, enfim, a fazer com que esse contato se torne prazeroso. Falta às vezes estratégia e também falta tempo”.

Nesse enxerto, o participante além de falar sobre a sua escolarização da literatura, deixa-nos antever também suas dificuldades, como professor, de didatizar a literatura de forma a atender aos pressupostos de pesquisas como as de Rouxel (2014), Petit (2009), Landowski (2015), dentre outros pesquisadores que preconizam e defendem que o acesso à literatura necessita da subjetividade, ou melhor, carece de uma didática que leve em conta os aspectos sensíveis, emocionais, as histórias de vida dos educandos, para a partir desse diálogo sensível entre a obra e o(a) aluno(a) possa ser construído pontes para uma construção mais elaborada e mais acadêmica das possíveis interpretações do literário.

Se ela ressalta o desafio, uma didática da leitura subjetiva é não apenas possível, mas rica de promessas em termos de formação do leitor e de abordagem da literatura. A leitura literária embasada na experiência estética permite que os alunos se apropriem do texto, criando, de algum modo, a sua própria obra literária. Assim, é a relação com a literatura que se encontra transformada, sendo esse o lugar de uma experiência existencial e estética onde se põe em jogo a identidade do leitor. O leitor, ativo, é o autor de sua própria transformação, pela óptica do texto. (ROUXEL, 2014, p. 34)

A autora não só faz menção ao desafio que é uma didática que leva em conta a subjetividade do leitor, como assegura que este é um caminho que apresenta algumas características favoráveis, quando se fala na formação do leitor, reitera que a literatura experienciada no acontecimento estético possibilita a apropriação do texto e, conseqüentemente, a criação do seu próprio texto e nessa relação estética que transforma não só o texto, bem como permite a apreensão do objeto estético mediada pela identidade do leitor e assim ele se transforma nessa apropriação que se dá na conjunção subjetiva com a literatura.

Diante do relato do professor, das reflexões da autora francesa e de outros estudiosos do assunto que apontam nessa mesma direção de uma leitura subjetiva e da realidade da grande maioria das escolas tanto na educação básica quanto no ensino superior, ficamos a interrogar: até quando continuará vigente essa didática tradicional e positivista que mais afasta do que forma leitores? Será possível contemplar a leitura subjetiva nos espaços e tempos escolares tão positivistas e marcadamente disciplinares? Como romper com esse ranço

de mensurar tudo, de objetivar o conhecimento literário e a literatura como algo “pronto”, “acabado” e com “verdades” e “interpretações” academicistas e absolutas?

Por mais estranho que possa ser, uma aula pode ser reduzida a uma programação, o que poderia acontecer por sua extrema ritualização e pelo controle. É o que prevalece nos regimes totalitários, nos quais a liberdade ou a divergência não são permitidos e, por isso mesmo, há mecanismos que os tornariam impensáveis. Não se pode, contudo, considerá-los quando se trata de interação efetiva, uma vez que o docente, que não pode se restringir a um pleno programador, necessita do outro, o aluno, abrindo-lhe espaço para ser, agir, pensar, concordar, divergir. Desse modo, por mais rigoroso que seja o plano de aula, a interação permite sua deriva. (SILVA, 2014, p. 232)

Ao nos alertar sobre a possibilidade de um rigoroso controle e ritualização da prática docente poderia desembocar em ações programadas e cronometradas, voltadas para uma mecanização e robotização das interações, que deveriam pautar-se no ajustamento sensível tanto entre o currículo e os discentes, como também entre docente e discente.

Afinal não somos seres passíveis de serem tratados “maquinalmente”, muito embora, aconteça amiúde de nos sentirmos tratados ou tratando mecanicamente sujeitos que são humanos e contraditórios como sujeitos positivistas e centrados, sob uma ilusão determinista, bem como regidos por governos ou gestões ditatoriais que não respeitam nem concebem esse sujeito de forma democrática e humana.

No que concerne ao ensino de literatura, Rouxel nos adverte que é necessário, a exemplo do que nos alerta Silva (2014), que precisamos sair das programações e de interações e ações impregnadas de certezas e de determinismos, uma vez que, não é da natureza humana e nem da literatura esse engessamento das respostas em certas e erradas, sem a participação dos(as) educandos(as) e do(a) professor(a), por intermédio da subjetividade e da intersubjetividade na construção coletiva das possíveis significações, afinal, nas palavras de Silva “por mais rigoroso que seja o plano de aula, a interação permite sua deriva”, e assim sendo, é imprescindível lançar-se na aventura da interpretação

Em outras palavras, é necessário instituir alunos, sujeitos leitores, o que significa renunciar, na sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente, “objetivado”, para engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos. A leitura literária, assim pensada, se apoia nas experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação. (ROUXEL, 2014, p.7)

Sabemos e acreditamos que não é só possível, mas também imprescindível, que avanços nesse rumo sejam promovidos, quer sejam por pesquisas como estas que estamos fazendo e mencionando, como também políticas públicas de formação inicial e continuada que permitam reflexões e ações nessa direção. Afirmamos também que não é possível discutir formação de leitores(as), quer sejam alunos(as) ou professores(ras) de forma ingênua e descontextualizada, diante da delicada situação histórica, social, econômica a que estamos inseridos, porém, não podemos deixar de frisar que o acesso aos bens culturais e a literatura, nesse caso especificamente, pode desencadear não só as transformações pessoais, bem como as sociais também.

Se a relação com a enfermeira seduzia Ana para aprender a ler, na escola o que ocorre é muito decepcionante em relação às expectativas que levava consigo. Não há textos, mas palavras isoladas como arara e carroça. Pela muita repetição, decorava-se em vez de aprender o código, numa prática que não parecia fazer sentido.

Eu senti. Senti MUITa presença da leitura na sala de aula, mas de um modo MUITo negativo. Porque:: eh:: na época que eu fui alfabetizada, tinha um problema MUITO grande para ser alfabetizada, porque, primeiro [quem acreditar?] uns negócios que as pessoas estavam lendo que era ler, pra mim existia algum código segredo, alguma coisa que as pessoas combinAVam, que aquilo ia ser daquele jeito. Mas aquela leitura não existia, era tipo assim, era ficcional, né? E:: e aí, eu, eu decorava, a partir de alguns colegas meus que já sabiam, [esse problema?] que eles estavam (+) decorando também, eu decorava, e aí na hora eu fingi que eu sabia ler. Mas eu demorei MUITo. Muito muito. Do ponto de vista da leitura aprende--até [dificultar] o código mesmo escrito, sabe, tive MUITa dificuldade MESmo. eu lembro inclusive da primeira palavra que eu LI, que eu li assim: eh:: sílaba por sílaba sabendo o eu que eu tava falando. Que é a palavra arara. Eu nunca vou me esquecer. Porque aquilo pra mim, foi como se o mistério tivesse sido se revelado, assim, na minha frente. E a partir disso eu li. Viúvo. Carroça. Eu lembro, assim, de algumas palavras que foram as primeiras--de verdade--que eu decodifiquei que eu sabia o que tava fazendo, e não fingindo que sabia. . (Professora Ana)

As primeiras memórias de leituras na fase da escolarização do professor Luiz e da professora Ana nos remetem a uma escolarização pautada pela objetividade, pelo mecanicismo, como também pelo pragmatismo, que refletem o regime da programação.

Contrapondo-se a esse fazer sem sentido, Rouxel defende o engajamento do sujeito em suas dinâmicas particulares tanto do ponto de vista cognoscível quanto sensível:

o investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor quem completa o texto e lhe imprime sua forma singular de pensar e sentir. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetiva, mas de acolher os sentimentos dos alunos, incentivando seu envolvimento pessoal com a leitura". (ROUXEL, 2012, p.272)

Assim sendo, podemos afirmar que tanto a cognição quanto a subjetividade são dimensões inerentes ao contato com o literário, uma vez que não se pode privilegiar apenas um desses aspectos na leitura da obra literária, pois como afirma a autora, bem como outros estudos sobre essa temática, na contemporaneidade, sinalizam para uma concepção de leitor diferente daquela sugerida pelos positivistas e estruturalistas em que “(...) a história do ensino de literatura há muito tempo remete a uma exclusão da leitura ou mesmo do leitor como sujeito” (ROUXEL, 2012, p.274), deixando um escasso espaço à subjetividade do leitor.

Compagnon (1992, p. 172) adverte que a exclusão da leitura e até mesmo a crença de que o leitor deveria se enquadrar em uma interpretação unânime, como se o texto fosse transparente perante o(a) leitor(a) indicam uma preconcepção do autor que seria encontrada no texto por um leitor idealizada e numa concepção de que o autor constrói seu texto independentemente da subjetividade e conhecimento de mundo do leitor. Diante disso, poderíamos afirmar “(...) o estudo do texto, longe de ser um espaço de reações individuais e coletivas, era muito mais uma formação concebido como submissão ao texto” (ROUXEL, 2012, p. 274). Ou uma pretensa submissão, uma vez que o sentido jamais se encontra pronto, a ser apenas apreendido sob a perspectiva de uma decodificação.

6. A ESCOLA COMO LUGAR PRIVILEGIADO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

A gente tinha uma:--uma junção de letramento literário e do ensino de leitura somente do ensino de leitura, aquela leitura do texto para verificar se você tinha entonação::, se você fazia a pontuação corre::ta, se você fazia as PAUsas. Não chegava a ser exatamente um letramento literário. As perguntas que surgiam a partir do que a gente lia, eram muito básicas. E hoje s--eram coisas muito óbvias que até chegavam a:--a desestimular de certa forma a gente pela obviedade das respostas... acho que me perdi... eu acho que teve um que fez especialmente na perspectiva do letramento literário. (+) Um que era professor--dentro da educação básica já nas séries finais. Ele nos instruí:: e nos guiava para--para o caminho literário mesmo. Sem essa obrigatoriedade de juntar a leitura com uma ficha de leitu::ra a ser entregue, sem obrigatoriedade de juntar, eh::, a leitura, A resposta, de alguns questionários. Mas em geral, dentro da educação básica, teve muito:--teve muito PRÓXima da, assim, da análise linguÍSTica. Da interpretação, E, junto, a partir do texto literário. (Professora Gabriela)

As lembranças da participante Gabriela, no que diz respeito às leituras se fazem, inicialmente, pelas vias da leitura para fins pragmáticos na perspectiva da análise linguística e perguntas sobre o texto como ela nos assinala “as perguntas que surgiam a partir do que a gente lia, eram muito básicas. E hoje s--eram coisas muito óbvias que até chegavam a:--a desestimular de certa forma a gente pela obviedade das respostas... acho que me perdi...”, nesse sentido, ela diz que era desestimulante, dada à obviedade das respostas, certamente sem levar em conta a subjetividade, a intersubjetividade e a complexidade tanto da construção dos possíveis sentidos do texto.

Salientamos que, certamente, as perguntas e respostas prontas e acabadas, categorizando o certo e o errado, sem uma maior contextualização e participação no processo da significação, pode levar a um distanciamento do(a) aluno(a) que não vê sentido em algo que já vem pronto e fechado, sem considerar sua subjetividade e história de vida na construção dos possíveis sentidos do texto.

Gostaríamos de chamar a atenção para o momento em que ela diz “... *acho que me perdi...*” uma expressão que deixa transparecer uma das características das narrativas orais, a saber, esse percurso não linear, sinuoso e escorregadio da memória. Ao fazer menção a um professor que a fez se encantar com a literatura, mais uma vez se faz pelas vias da emoção e da desobrigação de tarefas pragmáticas e tecnicistas, tais como questionários e fichas de leituras, se constituindo na perspectiva do letramento literário.

Conforme nos revela Gabriela: “um que era professor--dentro da educação básica já nas séries finais. Ele nos instruí:: e nos guiava para o caminho literário mesmo. Sem essa obrigatoriedade de juntar a leitura com uma ficha de leitu::ra a ser entregue, sem

obrigatoriedade de juntar a leitura à resposta de alguns questionários.” Portanto, novamente, aparece um professor que possibilita o acontecimento estético pela fruição da literatura permeada pela subjetividade da leitora. “Mas em geral, dentro da educação básica, teve muito::--teve muito PRÓXima da, assim, da análise linguÍSTica. Da interpretação, E, junto, a partir do texto literário”, conclui a participante. Ressalta ainda que no decorrer de sua educação básica, as leituras estiveram predominantemente atreladas à análise linguística dos textos literários, ou seja, a literatura usada como pretexto para o ensino de gramática normativa, como ainda perdura na grande maioria das nossas escolas e salas de aula.

O participante Vinícius assim retratou as influências de seus professores do ensino básico e do universitário acerca das suas memórias de formação de leitor, segundo ele, dividindo em dois momentos diferenciados, inicialmente ele falou dos(as) seus professores(ras) do ensino médio e, posteriormente, mencionou os(as) docentes do ensino superior, como podemos observar em seguida

Olha, eu vou separar em duas partes, né? no ensino médio, eu diria que foi uma professora de literatura e uma professora de redação que não só me mostraram que o meu TEXto era bom, né, eh:: que::enfim, que eu tinha boas idei::as e sabia cadenciar a escrita. Eh:: mas também de mostrar:: a literatura e mostrar coisas boas e porque que era bom, né, então esse contato, essa sensibilidade, essa compreensão foram importantes, para que eu pudesse vir a querer trabalhar com letras, né. Eh:: fazer o cur::so, né, depois, eh:: (+) voltar e ser professor. Na universidade, eu tive, eh::, uh, eu dei um salto crítico muito grande, né, então acho normal, né? Todo mundo tem um pouco disso. Eh:: passei as (+)--a fazer muitos questioname::ntos em torno de algumas abordagens didá::ticas, alguns auto::res, alguns concei::tos que eram usados--que são usados--pra discutir literatura, né, então, na verdade sempre fui atraído pra a área de teori::a, né, de refletir sobre essas coisas que norteiam a--a ação da literatura, né, e não tanto de, uh, estuDAR determinados autores, né. Afundo, né.
(Professor Vinícius)

Ao ressaltar que teve duas professoras, sendo uma de Literatura e outra de Língua Portuguesa, que foram importantes na sua trajetória escolar. Vinícius continua narrando sobre o reconhecimento dessas profissionais às suas práticas de leitura e escrita: “que não só me mostraram que o meu TEXto era bom, né, eh:: que::enfim, que eu tinha boas idei::as e sabia cadenciar a escrita.” Já a professora de Literatura, pelas próprias palavras do participante fez a escolarização da literatura de forma adequada, respeitando as características do texto literário que requer a participação da subjetividade do leitor para a recepção da obra.

Dessa forma, possibilitava o enlace do diálogo entre leitor e autor, mediado pela texto, para que o primeiro possa complementar a obra, por intermédio de uma leitura subjetiva, como ele mesmo diz: “Eh:: mas também de mostrar:: a literatura e mostrar coisas boas e porque que era bom, né, então esse contato, essa sensibilidade, essa compreensão foram

importantes, para que eu pudesse vir a querer trabalhar com letras, né. Eh:: fazer o cur::so, né, depois, eh:: voltar e ser professor.” Os papéis dessas duas professoras foram fundadores para que Vinícius optasse pelo curso de Letras, e, posteriormente, atuar como professor de Língua Portuguesa/Literatura, como ele mesmo assegura.

Prossegue o professor Vinícius

Então o papel dos professores na universidade de literatura--de literaTURA especificamente foi, eh, me mostrar como eu não queria ser—seguir (risos) o caminho acadêmico de literatura brasileira, literatura portuguesa, por achar que na verdade estavam se::--se pautando por pressupostos muito controversos, né. Eh:: que a tratar literatura como um objeto científico principalmente. Né? Então:: eu sempre tive essa reserva, né. Agora tive alguns BONS professores de literatura, né, vou colocar aí talvez uns dois ou três, né, num--num total muito maior (+) na universidade. Eh:: que conseguiram caSAR as minhas, com as ressalvas teóricas com, eh, uma leitura sensível de literatu::ra comum embasamento crítico, bibliográfico sobre as obras literárias, né. E aí eu que entendi bom, então, é posSível, ler literatura de uma forma criativa, é possível sobreviver academicamente com isso, né. Sem se enquadrar naqueles moldes, né. e por outro lado, os professores de teori::a, né, foram me suscitando exatamente essas ressalvas, essas questões com a literatura, né, foram me alertando, assim, o que NÃO fazer com a literatura, né. E, depois, é que fui entender também o que fazer com a literatura. Né? Então esse NÃO inicial é importante para Rsrs.]--a gente dar um passo depois. (PROFESSOR VINÍCIUS)

Ao falar sobre o papel da influência dos(as) professores(ras) da universidade, se detendo nos de Literatura especificamente, Vinícius inicia se reportando aos exemplos negativos que teve, destacando que a postura de muitos desses docentes era estritamente academicista e positivista, tratando a literatura de forma a não respeitar sua plurissignificação “especificamente foi, eh, me mostrar como eu não queria ser—seguir (risos) o caminho acadêmico de literatura brasileira, literatura portuguesa, por achar que na verdade estavam se::--se pautando por pressupostos muito controversos, né. Eh:: que a tratar literatura como um objeto científico principalmente”.

Assim sendo, é perceptível pela sua narrativa que na faculdade também persistia aquela divisão entre alguns professores que reconheciam e abordavam a literatura de forma mais subjetiva, bem como aqueles(as) que a tratavam de uma maneira que o acadêmico Vinícius não concordava.

Enquanto outros professores de teoria literária “foram me suscitando exatamente essas ressalvas, essas questões com a literatura, né, foram me alertando, assim, o que NÃO fazer com a literatura”. Diante disso, o próprio Vinícius nos chama a atenção para “e, depois, é que fui entender também o que fazer com a literatura”. Afinal, autores tais como Rouxel (2009), Petit (2014), Bosì (1972), Pietro (2014), Soares (2003), Cosson (2005) nos alertam para que a

literatura seja escolarizada de forma adequada, pois a sua inadequada didatização pode deturpar o literário e, ao invés, de favorecer a formação de leitores, pode ter efeitos contrários e afastar o aluno da leitura literária.

A título de ilustração dessa inadequada didatização, Petit aponta

Porém, no Brasil, assim como em vários lugares, não é fácil transmitir o gosto pela leitura aos adolescentes, especialmente quando eles cresceram nos meios populares. Quando as animadoras de *A Cor da Letra* chegaram nas favelas e começaram a tirar livros da mochila, muitos jovens se decepcionaram ou ficaram desconfiados. Tais objetos eram desprovidos de sentido; esses jovens só tinham conhecido a leitura na escola, o que não lhes trazia boas lembranças: "A escola foi uma experiência sem valor", comenta Vai, "a leitura era obrigatória, imposta, aprendi apenas a memorizar os textos, o ato de ler não tinha nenhum sentido, eu só decifrava símbolos. Assim, logo anestesiéi a criatividade, a possibilidade e a capacidade de descobrir. Durante vários anos, era como a Bela Adormecida, não distinguia nada, não ouvia, nem dizia nada. (PETIT, 2014, p.14)

Mediante esse relato e somando aos outros inúmeros que nós, professores(as) de Língua Portuguesa/Literatura, ouvimos de muitos(as) de nossos(as) alunos(as), no decorrer de nossa atuação profissional causa-nos “estranhamento” e “embaraço” ouvir os depoimentos que denunciam que o ensino equivocado de nossa língua materna e de literatura provocam esse “silenciamento”, bem como “a falta de sentido” do que é lido, ou seja, a dessemantização do que era para ser um processo de multiplicidade de vozes entremeadas de subjetividade e intersubjetividade concorrendo para construção dos sentidos dos textos e da própria identidade dos educandos.

Destacamos que, sempre rejeitamos esse ensino tradicional e mecânico, buscando sempre metodologias que abarquem a complexidade do ser humano, como também possibilitem que os alunos se tornem protagonistas de sua aprendizagem e de sua vida, com vistas à sua emancipação e autonomia, reiterando o papel preponderante e primordial da literatura subjetiva na construção e reconstrução de si mesmo, permitindo projeções futuras na sua formação como sujeito sensível e crítico.

Ao falar sobre os desafios na formação de leitores e de leitoras, Rita aponta

Acho que maior desafio é a falta de contato, mesmo. Eu acho que isso é um problema cultural. Não se tem mais aquele hábito de contar estórias como tinha, então a criança ela já cresce sem esse contato com a literatura. Quando chega na sala de aula é muito difícil a gente despertar esse prazer por algo que eles não conhecem. Então o primeiro passo é levá-los a conhecer a literatura. (Professora Rita)

Os desafios elencados pela docente mencionam a falta do contato com a literatura desde o seio familiar, continua “eu acho que isso é um problema cultural. Não se tem mais

aquele hábito de contar estórias como tinha, então a criança ela já cresce sem esse contato com a literatura”, podemos perceber pela sua fala que ela alega que não se cultiva mais o hábito da contação de histórias, uma premissa importante dessa iniciação pela literatura oral, que certamente já vai despertando no pequeno leitor o prazer pela voz, pelas palavras, pelo ritmo, pela sonoridade e pelo jogo que a literatura pressupõe. Nesse sentido, “quando chega na sala de aula é muito difícil a gente despertar esse prazer por algo que eles não conhecem. Então o primeiro passo é levá-los a conhecer a literatura”, e essa iniciação representa um desafio muito grande como podemos ver pelo desabafo da docente.

A professora Rita finaliza sua entrevista enfatizando que é imprescindível que o docente tenha esse amor pela literatura e que dê esse exemplo para seus alunos, assim sendo, encerramos sua participação, nas palavras da mesma

Eu acho que parto assim do princípio do exemplo. Eu acredito que o exemplo é aquela força motriz que desenvolve a sua aula. Acho que não adianta nada o professor querer que o aluno leia se ele não lê o que o aluno produz, e se ele não produz então eu acho que a paixão dos meus professores me contagiou. Eu procuro levar isso para sala de aula. Contagiar os meus alunos com a minha paixão pela literatura. (Professora Rita)

O depoimento de Rita traduz a necessidade de que o(a) professor(a) seja um(a) leitor(a) e escritor(a) autônomo(a) e que tenha essa paixão pela literatura, tal qual os seus professores tinham e a envolveram também nessa paixão. Seu relato aponta também para a necessidade de que as aulas sejam na perspectiva do letramento e do letramento literário como podemos ver nas suas próprias palavras: “acho que não adianta nada o professor querer que o aluno leia se ele não lê o que o aluno produz, e se ele não produz então eu acho que a paixão dos meus professores me contagiou” e dessa forma “Eu procuro levar isso para sala de aula. Contagiar os meus alunos com a minha paixão pela literatura” (Professora Rita).

A resposta do professor Vinícius, outro participante desta pesquisa vai ao encontro do que nos diz tanto a professora Rita, quanto às pesquisas dos estudiosos com as quais estamos dialogando nesse momento da análise, como podemos atestar pelo relato de Vinícius:

eu acho que não tem como elas não serem positivos, né. Mesmo quando você lê um livro que seja CHAtO, ruim, né, como muitas vezes eu [tive?] que fazer lá na faculdade, eh:: você--você adquire contato com uma coisa NOva, né, com o novo que é o compromisso básico da literatura, né. Então mesmo quando ela acrescenta pouco, ela acrescenta, né. (Professor Vinícius)

O docente Vinícius reafirma, a exemplo da professora Rita, que considera suas memórias positivas no seu processo de formação de leitor, como também elas o influenciam

afirmativamente como professor de Língua Portuguesa/Literatura, ressaltando que mesmo quando “quando você lê um livro que seja CHAto, ruim, né, como muitas vezes eu tive que fazer lá na faculdade, você adquire contato com uma coisa Nova e é com este novo que é o compromisso básico da literatura”. Dessa forma, o professor reitera o papel preponderante da leitura na vida dele, pois mesmo quando lia por obrigação, por algumas vezes, na faculdade e considerava o livro “chato”, ele enfatiza que era positivo por ser algo “novo”, uma vez que é, por intermédio da literatura, que temos acesso a esse “diferente” como bem pondera o docente em questão, pois “mesmo quando ela acrescenta pouco, ela acrescenta”.

Porém, no segundo momento de sua fala, este professor faz também referências às leituras que ele considera como “boas leituras” e que o constituíram e continuam constituindo-o como ser humano como veremos abaixo

Agora, para falar da--das boas leituras, né, realmente assim, é uma coisa que faz parte de você, né. você passa a pensar COM aquela obra, né, a parTIR daquela obra que você leu, né. Então tem obras que eu volto a ler e coisas que eu digo no dia-a-dia, assim, eu falo, ah, não, então é daqui que eu peguei, isso concorda comigo. Ou--ou--ou eu concordo com isso, você já não sabe mais--evidentemente saber quem é o sujeito e o objeto até que isso não existe, então a--a leitura, ler, vem do latim legere, né, que nos sentidos é colher. Então a leitura é--é o que você colhe no mundo para criar o seu mundo, né, que não é de maneira nenhuma oposta ao mundo de ninguém. Então, as minhas leituras--e quando entendi isso, quer dizer, eu preciso ler para poder me tornar quem eu sou, né. Porque se eu não ler, eu vou meio que deixar de cultiVAR, por essa via aqui. Eu tenho afeição, mas que também é uma via privilegiada de cultivo, que é o texto, como leitor eu acho que, eu é uma coisa que me faz, na verdade, como disse, né, me compõe. E me compondo, me ajuda a pensar, em tudo da minha vida, na verdade, né. Então, uma coisa que eu defendo de alguma forma até polemicamente é que, quando preciso de um conforto existencial, eu vou à literatura. Quando eu, estou fazendo nada, eu vou à literatura. Quando eu preciso de uma ajuda psicológica, vou à literatura. Quando eu estou irritado, vou à literatura, quer encontrar respostas? Não é exatamente isso, mas é porque você precisa de dialogar com alguma coisa, né. Você precisa de um contraponto para você, se você de fato fica encastelado naquilo que você já achar::, você já pensa::va, isso--claro que isso tá muito além de ler por divertir, tá muito além de ler para passar tempo.

Ao nos depararmos com um relato que traduz de forma tão nítida a formação do homem pelas suas leituras e subjetividade, perpassando também a intersubjetividade, como atestamos em suas palavras “Agora, para falar da--das boas leituras, realmente assim, é uma coisa que faz parte de você, você passa a pensar COM aquela obra, a parTIR daquela obra que você leu. Então tem obras que eu volto a ler e coisas que eu digo no dia-a-dia, assim, eu falo, ah, não, então é daqui que eu peguei, isso concorda comigo. Ou concordo com isso, você já não sabe mais, evidentemente, saber quem é o sujeito e o objeto sendo até que isso não existe”.

Enfatizamos que é bastante significativa a constatação feita pelo professor de sua constituição a partir e nos textos que leu, chegando a se surpreender diante da complexidade da ligação entre ele e as obras que havia lido, destacamos que essa percepção aflora, conforme relata, não quando ele lia, mas, sobretudo, quando ele revisita a obra, segundo sua fala tem “obras que eu volto a ler” e é como se ele identificasse a influência daquele texto em sua formação identitária, de acordo com sua fala.

Assim, é possível afirmar que as suas interações com o literário e em confluência com sua subjetividade, confundindo-se sujeito e objeto em consonância com seu depoimento. Logo em seguida, porém, ele já emenda “até que isso não existe”, ou seja, que a leitura subjetiva possibilita arranjos tão íntimos entre leitor e obra que é quase impossível desvencilhar um do outro, numa perspectiva determinista.

Continua suas digressões esclarecendo que a leitura, ler, vem do latim *legere*, que nos sentidos é colher. “Então a leitura é o que você colhe no mundo para criar o seu mundo, que não é de maneira nenhuma oposta ao mundo de ninguém. Então, as minhas leituras e quando entendi isso, quer dizer, eu preciso ler para poder me tornar quem eu sou. Porque se eu não ler, eu vou meio que deixar de cultiVAR, por essa via aqui”. Por esse viés, Vinícius vai se aprofundando em suas memórias de leitor e deixando vir à tona suas reflexões acerca de sua formação individual em interação com a literatura e com o mundo.

Vinícius prossegue “... e me compondo, me ajuda a pensar, em tudo da minha vida, na verdade, né. Então, uma coisa que eu defendo de alguma forma até polemicamente é que, quando preciso de um conforto existencial, eu vou à literatura. Quando eu, estou fazendo nada, eu vou à literatura. Quando eu preciso de uma ajuda psicológica, vou à literatura. Quando eu estou irritado, vou à literatura, quer encontrar respostas? Não é exatamente isso, mas é porque você precisa de dialogar com alguma coisa, né. Você precisa de um contraponto para você, se você de fato fica encastelado naquilo que você já achar, você já pensava, claro que isso está muito além de ler por divertir, está muito além de ler para passar tempo”.

Assim configuradas suas reflexões sobre o papel intrínseco que a leitura subjetiva exerce em sua formação ultrapassa o seu valor meramente pedagógico como nos assinala Petit (2014), Josso (2007), bem como Rouxel (2015), dentre outros estudiosos que pregam a suma importância da leitura subjetiva e de histórias de vida na formação do homem como algo inerente e indissociável de nossa condição de seres que necessitam de representações e de imitações para nos constituir enquanto seres sensíveis e inteligíveis, como também como seres subjetivos e intersubjetivos.

Façamos nossas as palavras, das professoras e dos professores, especialmente neste momento, do professor Vinícius, as palavras de Rouxel (2014)

A experiência estética, que é resposta do sujeito leitor às solicitações da obra lida, pode igualmente ser apreciada a partir das metamorfoses que o leitor imprime ao texto, tornando-o seu. Durante a leitura, o leitor se apropria do texto: ele o reconfigura à sua imagem, completando-o com elementos oriundos de sua história pessoal e de sua cultura ou, inversamente, deixando-lhe lacunas, apagando tal aspecto que não atraiu muito a sua atenção. (ROUXEL, 2014, p. 24)

As reflexões do docente Vinícius, anteriormente, analisadas ilustram e ratificam o exerto acima transcrito da pesquisadora francesa, que estuda a leitura subjetiva em contextos escolares e que chama nossa atenção para as vantagens de aliar cognição e emoção no trato com o literário, não só permitindo, como promovendo, o encontro da história pessoal do educando e de sua cultura na interação com o texto, pois ao apropriar-se deste, ele o transforma, bem como se transforma também juntamente com essa apropriação.

Ressaltamos também que “muitas vezes trata-se de um encontro casual, de uma coincidência, mas isso é suficiente para dar sentido à leitura e à vida. Essa relação sensível à obra mistura emoção e cognição, como uma alquimia, cada vez mais única, que molda a personalidade do leitor” (ROUXEL, 2014, p.18);

No próximo excerto, Vinícius continua discorrendo e contrapondo os papéis do Vinícius leitor com o do Vinícius professor de Literatura nos falando que, em alguns momentos, essas identidades são confrontadas e que ele fica dividido entre os desejos do leitor com as obrigações do professor de Literatura como podemos constatar com esse fragmento abaixo

Tá muito além também de ler por ser professor de literatura, né? Aliás, isso é uma ressalva que eu faço, eh cada vez mais a dinâmica de sala de aula, ela, eh, diminui você enquanto leitor. Quer dizer que você tem menos tempo para ler as obras com autonomia, você tem menos tempo para qualquer coisa, mas inclusive pra ler, né. Eh, você também não procura coisas novas porque você tem sempre que reler aquilo que é objeto da sua aula, né, então assim, aquela coisa, ah, não, poxa, eu vou pegar, sei lá, é a obra do:--Unamuno Miguel Unamuno para--pra conhecer, para ler, né. Mas [eu digo?], não, mas eu tenho que dar aula a semana que vem sobre Machado de Assis, então, né, vou pelo menos reler, né, o *Brás Cubas* para isso, né. Então, eu vejo--vejo essa coisa da dinâmica cotidiana, assim, muito contraproducente, para que um professor da literatura leitor e do professor da literatura. (Professor Vinícius)

Ao desabafar sobre a dinâmica das leituras acadêmicas que, por vezes, acabam afastando-o daquelas obras que ele gostaria de ler com autonomia, ou melhor, ler o que bem desejasse, como por exemplo, conhecer uma nova obra ou um novo autor são preteridas ou

deixadas para um segundo plano diante das exigências de reler uma obra já conhecida para preparar uma aula, de acordo com Vinícius: “você também não procura coisas novas porque você tem sempre que reler aquilo que é objeto da sua aula, então assim, aquela coisa, ah, não, poxa, eu vou pegar, sei lá, é a obra do Unamuno Miguel Unamuno para conhecer, para ler, né. Mas aí eu digo, não, mas eu tenho que dar aula a semana que vem sobre Machado de Assis, então, vou pelo menos reler o Brás Cubas para isso”, dessa maneira o professor deixa transparecer que nem sempre podemos ler o que queremos, na hora que queremos, pois existe um certo conflito entre prazer e obrigação, entre leitura escolarizada e leitura pessoal com uma autonomia maior. Porém, dando sequência ao relato, ele mesmo percebe e verbaliza que reler uma obra literária, principalmente na perspectiva subjetiva e intersubjetiva é sempre uma outra aventura como ele mesmo afirma

agora, por outro lado, quando dá CERto, é uma coisa que ajuda, então para usar o mesmo exemplo, você vai trabalhar Machado de Assis com uma turma, então você vai reler e aí durante a leitura ou mesmo durante a aula, conforme a interação dos alunos, as observações e tal, tem uma brincadeira que ali, você vai vendo outras coisas na obra, vai... (Professor Vinícius)

O arremate conferido pelo professor é modelar do que seja uma apreensão estética literária, pois nunca é a mesma obra a ser relida, como assim também nunca será o(a) mesmo(a) leitor(a) que a ela retorna, pois tanto a obra é plurissignificativa e inacabada, assim como o leitor é esse sujeito multifacetado e atravessado e sempre em processo de construção e de (re)construção de si mesmo, das obras que lê e do mundo que o rodeia.

Diante disso, podemos reafirmar que a leitura subjetiva pode vir a se configurar como o “fruto de um encontro eficaz, pessoal, íntimo, entre um leitor e uma obra, a experiência estética é um momento privilegiado na formação do leitor. De acordo com a sua intensidade, ela marca duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade” (ROUXEL, 2015, p.28) e, nesse sentido, a sua adequada escolarização marca de maneira indelével professores(as) e alunos(as) como mencionou o docente Vinícius, conforme enunciado acima. Ademais, “apenas a leitura ama a obra, tendo com ela uma relação de desejo. Ler é desejar a obra, é querer ser a obra nas palavras que trago de cor de Barthes”.

E nada melhor do que ouvir esses(as) professores(as) e alunos(as) empíricos e reais como estamos fazendo nesse estudo, para nos aproximarmos ainda mais de suas histórias de leitores(as) e de vida, uma vez que “as autobiografias dos leitores – escritores, colegiais, secundaristas e universitários, leitores empíricos de origem diversa – testemunham a

importância dessas experiências de leitura singulares. Longe de se envolver na descrição analítica ou erudita das obras que eles leram, esses leitores evocam como elas os inquietaram, como elas os marcaram” (ROUXEL, 2014, p.22), como traduzem os(as) nossos(as) professores(ras) participantes, tanto no papel de alunos, quanto mais tarde no papel de professores(as) leitores(as) formadores(ras) de educandos(as) leitores(as), neste estudo.

Ressaltamos novamente, que consideramos, nesta pesquisa o(a) leitor(a) empírico(a), real, um(a) leitor(a) literário que se permite envolver sua subjetividade, seu percurso como leitor(a), no caso dos professores aqui estudados, seu percurso acadêmico e docente e, lógico, seu percurso de leitor(a) literários. Nessa direção, consideramos, primeiramente que um(a) leitor(a) é alguém que não lê apenas no livro, (grifos nossos), mas nos diversos suportes disponíveis na sociedade contemporânea.

Reconhecemos também que o leitor literário, tendo em vista a complexidade da temática, é aquele que se vê, sente prazer, se reconhece no texto literário – quer seja no poema, no conto, no romance – se encanta com o jogo de palavras, com o uso criativo da linguagem, com a transgressão efetuada pelos autores com a língua, com a questão dessa tentativa de criar a língua de novo (grifos meus). O leitor literário, nessa acepção é alguém capaz de ver na literatura um jogo ficcional de palavras, um jogo que recria a vida, a verossimilhança.

Nessa perspectiva, o leitor literário é alguém que ao adentrar no texto se permite acreditar que aquilo é verdade, se permite chorar, rir, se vê lá, reconhece a si mesmo e à vida, “sente” o sofrimento e as belezas da humanidade. Vamos ainda mais além, acreditamos que o leitor literário, na contemporaneidade, é alguém que usufrui e se conecta em contextos diversos – quer seja num fragmento de poema postado facebook ou compartilhado no WhatsApp – que pode, sim, levá-lo a se encantar e estreitar seus laços com a literatura.

Muitas vezes, parte do fragmento pode desencadear uma busca para se encontrar com o texto em sua integralidade ou frui apenas o fragmento também. E por que não? É necessário pensarmos o leitor literário com os olhos da contemporaneidade. Se formos pensar num leitor de literatura como somente aquele que lê com o livro aberto, em lugares calmos e silenciosos, apenas o leitor que viveu algum tempo atrás, quando não existia todas essas mídias, certamente vamos desconsiderar, às vezes, muitos dos(as) leitores(as) de hoje, que leem e se aproximam da literatura de modos vários e diferentes. Obviamente, não estamos “pregando” que se pode desconsiderar a materialidade do livro, ele sempre terá seu valor e seu lugar, porém temos que admitir que ele também não é mais “o único senhor” e suporte absoluto da literatura.

Atualmente, o leitor de literatura tem mais acesso à literatura, em diferentes espaços, lugares e formas variadas. Assim sendo, o leitor, na contemporaneidade, é também alguém que se permite ser transportado para outras esferas, suportes, outros sentidos, o que possibilita ao seu corpo sentir a literatura de forma prazerosa. Dessa maneira, pode se permitir estranhar a nossa organização política, social, humana, estranhar nosso estar no mundo, se permite perguntar, encontra prazer também não só nas respostas advindas do texto, entretanto, conceber a dúvida como parte integrante não só da literatura como da própria vida.

Destacamos que o trabalho de Petit (2009) é baseado na ação de mediadores culturais em locais de crise, principalmente na América Latina, conforme já mencionamos, trata dos espaços coletivos de leitura, a exemplo dos clubes de leitura, que além de promoverem a leitura propriamente dita, contam com leituras compartilhadas, que possibilitam encontros sensíveis entre os seus participantes mediados pela leitura. Esta metodologia vai além da literatura como meramente informativa e formativa, indo além dos aspectos apenas pedagógicos, deixando ver pelos relatos dos seus participantes que estas “comunidades de leitores(as)” ajudam não na recuperação da auto estima, como também promove a continuidade do caminho por essas pessoas, caminho este que se fez “descontínuo” diante das adversidades da vida.

Gostaríamos de mencionar também os estudos de Josso (1999, 2002, 2005) em que ela pesquisa diferentes formações profissionais, especialmente no nosso caso, as formações continuadas de professores baseadas em suas histórias de vida ou autorretratos e a partir dessas narrativas de vida são feitas apresentações orais, bem como discussões em grupo e, sobretudo vinculadas às memórias e autorepresentações, como também projetando possibilidades futuras, tanto em projetos profissionais, quanto em projetos de vida, afinal ela enfatiza que somos seres inteiros e não há como separar o sensível e o inteligível, como aponta pesquisas positivistas e mecanicistas, no intuito de mensuração e classificação, além de separações contundentes que não cabem na esfera complexa do humano. Josso (2007) advoga a construção do paradigma plural singular, no intuito de melhor compreender nossas dinâmicas e múltiplas formações identitárias que nos acompanham no decorrer da nossa vida.

Em relação à nossa pesquisa sobre a influência das memórias de leituras e leitores de professores da educação básica, conforme as análises das narrativas desses profissionais, é possível afirmar que os professores e as professoras participantes deixaram claro em suas lembranças que tanto no que se refere às influências familiares, bem como da escola ou de outros agentes sociais, as que foram mais significativas e que os marcaram não só como

leitores, bem como seres humanos foram protagonizadas nas interações sensíveis, ou seja, impregnadas pela subjetividade e intersubjetividade.

Assim sendo, diante desse quadro que acabamos de esboçar, nos perguntamos: será que é possível no âmbito escolar institucionalizado estender a didatização da literatura de forma a levar em conta a subjetividade e a intersubjetividade? Como efetivar tal didática numa escola ainda extremamente positivista e disciplinar com seus espaços e horários voltados para uma avaliação pontual e mensurável de todas as disciplinas escolarizadas?

Acreditamos que sim e é isso que nos moveu e que nos move até o presente momento desta pesquisa, sabendo que persistirá além dela, pois faz parte de meus mais profundos anseios como professora e pesquisadora que não consegue conceber um ser “humanos despedaçado” nas palavras de Josso, como o quer a escola tradicional e mecanicista em pleno século XXI.

Seguindo esse caminhar, a professora Clara nos fala da sua atuação como formadora de leitores(as) na perspectiva da leitura subjetiva

Eu acho que eu sempre tentei--lógico que a gente tem uma série de impedimentos, como falta de estrutura, como falta de interesse, toda essa coisa que a gente morre de saber. Porque eu sei do poder que a palavra tem de encantar. Mas que para que eu pudesse encantar um aluno, eu primeiro tenho que ser encantada. Na minha concepção, não existe absolutamente nada na vida que você passe para o outro que se você não tiver paixão, não dá certo. (Professora Clara)

No papel de mediadora de leitura, inicia seu relato a respeito de sua prática e dos desafios como professora formadora de leitores e de leitoras “Eu acho que eu sempre tentei, lógico que a gente tem uma série de impedimentos, como falta de estrutura, como falta de interesse, toda essa coisa que a gente morre de saber”, nessas palavras a professora começa a percorrer o caminho da formação de leitores e leitoras alegando que “eu acho que eu sempre tentei”, apesar dos entraves por ela mencionados, tais como falta de estrutura escolar, como também a falta de interesse dos discentes, desafios “que a gente morre de saber”, ou seja, ela deixa claro que os fatores que dificultam essa formação leitora são por demais conhecidos por todos(as) profissionais da educação.

Clara prossegue “porque eu sei do poder que a palavra tem de encantar”, lembremos que sua narrativa de memórias de leitora e de vida sempre foi permeada por esse “encantamento” pela palavra, quer seja na contação de histórias, quer seja pelos cordéis ou pelo professor Zezinho (seu professor nas séries finais do ensino fundamental), que chegava diariamente na sala de aula recitando poesias, especialmente de Augusto dos Anjos e que

mesmo sem compreender o sentido referencial das poesias, ela se envolvia na sonoridade e musicalidade da voz desse professor declamador de poemas.

Diante desse histórico em sua formação ela mais uma vez enfatiza ser sabedora do poder que a palavra tem de “encantar”, arremata Clara: “mas para que eu pudesse encantar um aluno, eu primeiro tenho que ser encantada. Na minha concepção, não existe absolutamente nada na vida que você passe para o outro, que se você não tiver paixão, não dá certo”.

Ao continuar suas elucubrações, Clara usa a comparação para ilustrar sua fala como podemos conferir logo abaixo

É mais ou menos quando a gente quer apresentar um amigo para alguém. E quando um amigo que a gente goste, que a gente admire, que a gente tem paixão por ele, eu acho que a gente fala tanto de forma tão emotiva, de forma tão sentimental, de forma tão verdadeira mesmo que a pessoa fica com vontade de conhecer o outro. Quando é apenas um conhecido, a gente não tem essa mesma energia, essa mesma paixão que move, que mexe, que transborda. Acredito que é assim com o professor. Quando a gente fala daquilo que a gente tem paixão, de alguma forma a gente consegue pelo menos passar a nossa paixão. E isso, eu acho, que é o caminho, é o melhor caminho para que você chegue perto de alguém. E com aluno não é diferente. (Professora Clara)

É perceptível a linguagem figurada na fala desta docente ao se referir à apresentação da literatura ao aluno dessa forma: “é mais ou menos quando a gente quer apresentar um amigo para alguém. E quando é um amigo que a gente goste, que a gente admire, que a gente tem paixão por ele, eu acho que a gente fala tanto de forma tão emotiva, de forma tão sentimental, de forma tão verdadeira mesmo que a pessoa fica com vontade de conhecer o outro”, ou seja, ela deixa transparecer que a literatura assim como um amigo especial que amamos muito e que falamos dele com entusiasmo, com encanto e paixão, os demais irão querer conhecer esse amigo tão referenciado por nós, isto é, se falarmos dessa maneira da literatura para os alunos, certamente, eles entrarão nesse clima e desejarão entrar em conjunção com esse objeto de valor do qual falamos com tanta intimidade e com tanta “paixão”.

Contrariamente, “quando é apenas um conhecido, a gente não tem essa mesma energia, essa mesma paixão que move, que mexe, que transborda. Acredito que é assim com o professor”, fica evidente nas palavras de Clara que, caso a professora ou o professor não tenha essa interação intensa e profunda com a literatura, que a apresente apenas como mais conteúdo de modo mecânico, objetivo, baseando-se, predominantemente, em dados historiográficos, em análises formais e linguísticas, provavelmente a recepção da literatura

pelo(a) aluno(a) não será na perspectiva de uma interação sensível, dificultando, portanto, a sua formação leitora.

Destacamos também que não é possível falar sobre aula de Língua Portuguesa/Literatura e, conseqüentemente, de formação de leitores sem a presença do texto literário, ou seja, é imprescindível a interação dos alunos com a materialidade do texto literário, palavras essas que trago de cor do estudioso Cosson, quando da ocasião de sua aula inaugural no PPGL – Programa de Pós-Graduação de Letras da UFT – Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína, assim que iniciei o doutorado.

Cosson inicia assim sua palestra: “o que não pode faltar numa aula de literatura?” e nós, acadêmicos, incitados a participar e a responder a essa capiciosa interrogação, fomos apontando inúmeros aspectos, tais como metodologia adequada, sensibilidade e outros tantos, enquanto Cosson ia registrando nossas falas no quadro. Após esse registro, ele prossegue dizendo que não havíamos mencionado o mais importante numa aula de Literatura, o que é imprescindível, uma vez que sem ele, não é possível abordar a literatura e afirmou categoricamente que era o “texto literário”.

Devolvemos assim a fala à professora Clara que prossegue

E mais importante de tudo isso, também, eu acho, é você deixar que o aluno possa dizer o que ele acha do texto, sem se apegar a contexto, a formalismos. Porque o texto literário é simplesmente o objetivo da arte, é despertar emoções, despertar sentidos. Então quando você trabalha dessa forma em que o aluno lê, em que o aluno pode falar mesmo que não seja aquilo que você quer ouvir, que você acha que vai ouvir. Eu acho que quando você dá oportunidade para o aluno se colocar dentro do texto, de como ele vê o texto dentre das leituras dele, de mundo e dentro do mundo em vivência dele, da subjetividade dele, eu creio que é um caminho para que você aproxime o leitor do texto e que aconteça esse triangulo de texto, aluno e professor. (Professora Clara)

A professora demonstra que é de suma importância acolher as interpretações iniciais do(a) educando(a), afirmando que o importante “é você deixar que o aluno possa dizer o que ele acha do texto, sem se apegar a contexto, a formalismos. Porque o texto literário é simplesmente o objetivo da arte, é despertar emoções, despertar sentidos” e, assim sendo, o aluno(a) apropria-se do texto, criando o seu texto a partir da leitura subjetiva, no sentido que nos aponta Rouxel (2014).

A participante Rita prossegue sua fala: “Então quando você trabalha dessa forma em que o aluno lê, em que o aluno pode falar mesmo que não seja aquilo que você quer ouvir, que você acha que vai ouvir”, continua Clara salientando que precisamos deixar o(a) aluno(a) se manifestar subjetivamente, “mesmo que não seja aquilo que você quer ouvir” ou aquilo

idealizado e baseado em respostas prontas e acabadas quer sejam nos manuais escolares dos professores e das professoras que já constam as respostas “certas”, como se a interpretação fosse única e já estivesse prontinha no texto à espera que o leitor ideal a encontrasse. Sabemos que não é bem assim o processo de construção dos possíveis sentidos do texto.

Michel de Certeau (1990) citado por Rouxel (2014), já mencionava esse encontro esse em termos poéticos:

A atividade leitora está à deriva pela página, meta-morfose do texto pelo olhar do viajante, improvisação e expectativa de significações induzidas de algumas palavras, abrangendo espaços escritos, dança efêmera (...). O leitor insinua as astúcias do prazer e uma reapropriação no texto do outro: ali ele furta, é transpor-tado, ali ele se faz plural... Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor. (ROUXEL, 2014, p .23-24)

Clara continua discorrendo e, assim se manifesta: “eu acho que quando você dá oportunidade para o aluno se colocar dentro do texto, de como ele vê o texto dentre as leituras dele, de mundo e dentro do mundo de vivência dele, da subjetividade dele, eu creio que é um caminho para que você aproxime o leitor do texto e que aconteça esse triângulo de texto, aluno e professor”. Enfatizamos que as palavras da professora seguem na direção em que Rouxel (2014) e outros estudiosos da recepção literária preconizam em suas pesquisas, ou seja, que é não só permitido deixar que o aluno se manifeste da maneira que a professora menciona, como é desejável e de suma importância criar condições para que essa apropriação aconteça permeada pela cultura e subjetividade do educando.

Cumpramos destacar, que pela postura de Clara, ela parece-nos estar *est*á convencida dos limites e prejuízos de uma leitura puramente racionalista, como conclama Rouxel (2014)

Se se está convencido dos limites da leitura analítica, racionalista e abstrata, não é simples substituir a esse exercício canônico, a leitura subjetiva que esperamos. Muitos professores temem os excessos subjetivos, os delírios interpretativos; eles duvidam da capacidade dos alunos de produzir interpretações interessantes ou aceitáveis; eles estão persuadidos que devem antes de tudo defender os “direitos do texto”, assegurar sua descrição usando a metalinguagem prescrita pela instituição. (ROUXEL, 2014, p. 27)

Tomando de empréstimo a citação da professora Clara que defende a aproximação do “leitor e do texto e que aconteça esse triângulo de texto, aluno e professor”, poderíamos dizer que suas palavras acenam para o que seria um *triângulo amoroso*, constituído pelo(a) aluno(a), pelo texto e pelo(a) professor(a), uma tríade sensível e acolhedora que favoreça a leitura subjetiva da literatura.

Não nos esqueçamos de que Rouxel (2014) nos alerta que a didática da leitura subjetiva ainda está sendo “inventada”, destaca ainda que é de suma importância “construir e desenvolver a competência estética do leitor, ou seja, sua aptidão para reagir ao texto, para estar atento às repercussões que a obra suscita nele mesmo e a exprimi-los” (ROUXEL, 2014, p.25). Pois, dessa maneira, a formação de leitores e leitoras na perspectiva da leitura subjetiva proporciona, inicialmente, um diálogo particular do leitor com o texto para, posteriormente, haver a discussão na “comunidade interpretativa”, neste caso, a sala de aula, permeada pela intersubjetividade dos alunos.

A professora Clara não menciona a questão da intersubjetividade e da “comunidade interpretativa”, neste caso específico, a sala de aula, nem tampouco o papel preponderante dessas duas instâncias na formação do(a) leitor(a), por intermédio da leitura subjetiva, como nos esclarece Rouxel (2014), ao abordar essa didática que nas palavras da autora está sendo “inventada”, assim sendo, gostaríamos de recorrer a esta autora para maiores esclarecimentos acerca dessa metodologia tida como pertinente e favorável à formação de leitores, mediante uma interação permeada pelo acontecimento estético.

Nessa direção, Rouxel (2014) aponta que estão sendo desenvolvidas nos espaços escolares, quer sejam da educação infantil, perpassando o ensino fundamental e médio até o ensino superior, novas didáticas que se servem de diários e cadernos de leitura para acompanhamento da leitura, os quais permitem “captar as reações, as interrogações dos leitores ao longo do texto, identificar as passagens sobre as quais eles se detêm, que eles às vezes grifam para guardar o termo destacado” (ROUXEL, 2014, p.26).

Prosseguindo nessa nova didática, a autora salienta a necessidade do(a) aluno(a) ter o contato inicial com o texto literário, por intermédio da leitura silenciosa, quer seja na escola ou em casa para que possa fazer suas anotações e impressões nos cadernos de leitura ou diários, conforme mencionamos anteriormente, pois procedendo assim

Esses escritos possibilitam vislumbrar como a personalidade do leitor se constrói no espelho do texto: os julgamentos axiológicos sobre os discursos ou a ação das personagens, as hesitações e as interrogações sobre a maneira de apreciar o mundo ficcional ou a qualidade da escrita testemunham essa construção identitária. Eles refra-tam também, através de aproximações efetuadas espontaneamente com outros textos, com outras obras de arte, ou simplesmente com suas experiências de vida, do processo da elaboração de uma cultura pessoal. (ROUXEL, 2014, p. 26)

Enfatizamos que em nossa prática docente, sempre buscamos, talvez, possa soar até estranho, não classificar as nossas leituras nem as leituras dos nossos alunos como boa ou má, central ou periférica, literatura canônica, indígena, da mulher, de homossexuais, enfim de

minorias ou não. Quando vamos para a sala de aula ~~eu~~ procuramos respeitar o gosto literário, musical, qualquer que seja do(a) aluno(a). Não menosprezamos, não dizemos que existe algo melhor ou pior. Apenas buscamos possibilitar que os educandos tenham acesso aos clássicos e cânones, indo além de seu contexto cultural.

Eu procuro exercer meu papel, no sentido, de apresentar aos meus alunos algo que funcione como catalizador e que possa ampliar o universo dele, mas não descarto o que ele traz, jamais desqualifico aquilo que pertence a ele e a seu contexto cultural. Porque algumas formas de classificação são também formas de exclusão, de discriminação, afinal conforme já mencionado, anteriormente, não podemos falar de literatura de uma forma inocente e descontextualizada, é necessário que tenhamos uma visada nos aspectos éticos e políticos.

Nesse sentido, provavelmente, o não-leitor é também o sem teto, o sem-terra, sem escola, portanto, o “sem acesso à dita alta literatura”, é um sujeito sem acesso a vários bens, quer sejam simbólicos e culturais, como também a outros bens materiais, enfim sem acesso a outros direitos humanos também que estão sendo desrespeitados por uma sociedade capitalista e excludente. Muitos daqueles que pertenciam a essas classes, ao se tornarem professores, se esquecem disso e engrossam as filas das classificações, normatizações e não têm esse olhar sensível para o seu educando oriundo das classes dominadas.

É fácil entrar numa escola de periferia e dizer que os alunos não sabem ler, não sabem escrever, possuem gosto limitado, culpar os pais, as mães, o que é desafiador é reconhecer as suas limitações provenientes dessa injusta distribuição de renda e de bens culturais e simbólicos reconhecidos e legitimados pelas classes dominadoras e possibilitar que eles também possam ter acesso a todos esses bens quer sejam materiais e/ou simbólicos. Salientamos que acolhendo a sua cultura e possibilitando o seu acesso a essa outra cultura e, por intermédio, de uma escolarização e formação leitora, especialmente de literatura, possam vir a ser protagonista da sua vida, ocasionando transformações pessoais e sociais. Afinal, entendemos que o processo de letramento, de letramento literário é constante e contínuo, quer seja para os(as) alunos(as) como para os professores(as).

Aprofundando a explicitação dessa nova didática que está sendo inventada, Rouxel (2014)

Esse fenômeno de relações que J. Bellemin-Noël chama de *interleitura* coloca em evidência a influência do texto e seu poder catalisador na própria cultura do sujeito. Enfim, diários e cadernos de leitura são frequentemente lugares onde se afirma a criatividade do leitor nos moldes da restituição ou de comentário do texto lido. As crianças respondem ao imaginário do texto através de desenhos onde expressam seu próprio imaginário. Alguns alunos do ensino básico ou estudantes universitários adotam uma escrita literária, uma postura artística em resposta à obra lida. (ROUXEL, 2014, p. 26)

No momento seguinte, após suscitar a leitura subjetiva e a leitura dos apontamentos feitos pelos(as) alunos(as), a autora Rouxel (2014) sinaliza a continuidade da nova didática

No entanto, o estabelecimento, ainda tateante, da leitura subjetiva em sala de aula produz seus frutos. Os alunos são convidados a objetivar sua leitura a partir do seu “texto de leitor”. Este último se apresenta frequentemente sob a forma desarticulada de uma seleção de fragmentos que interpelaram o leitor: por isso é interessante analisar determinadas unidades textuais – muitas vezes cuidadosamente escolhidas – para compreender como e com qual objetivo a obra produz seus efeitos. O uso das categorias de análise é, então, inteiramente motivado. As diferenças entre o texto da obra e os textos dos leitores são questionadas, interpretadas. (ROUXEL, 2014, p.27)

Esse momento é primordial para que se compreenda como se apresenta a apropriação do texto pelo(a) aluno(a), “ainda de forma tateante” nas palavras da autora, posteriormente os alunos são instigados a objetivar o que leu, tendo como ponto de partida o seu próprio texto. Este texto, conforme nos esclarece Rouxel (2014), se caracteriza pela maneira desarticulada de uma escolha de textos que chamaram a atenção do leitor, assim sendo carecem de um cuidadoso trabalho de análise na tentativa de compreender e objetivar os efeitos produzidos pela obra. Cumpre destacar que esse é o momento em que são comparados o texto da obra e os textos dos leitores, por intermédio de questionamentos e interpretações entre os dois textos.

Os textos dos(as) leitores(as), após terem sido fontes de leitura literária em sala de aula, é chegado o momento de ação da intersubjetividade e da comunidade interpretativa em sala de aula, um momento muito singular de construção da interpretação

Finalmente, na sala de aula constituída em comunidade interpretativa se instauram trocas sobre as leituras singulares. Sua confrontação abre o debate sobre os pontos comuns, as semelhanças e, por vezes, as dissonâncias. O plural, a mobilidade das significações, a vida do texto literário são, assim, colocados em evidência. A concordância das mentes se faz sobre um sentido aberto sem forçar os leitores a renunciarem a eles mesmos. (Rouxel, 2014, p.28)

Como podemos perceber trata-se de abarcar o plural e a partir daí com a participação efetiva da comunidade interpretativa vai se instaurando o debate e as discussões acerca dos pontos em comum, como também dos pontos divergentes, num campo impregnado de mobilidade na construção das significações. Nesse sentido, a autora chama a atenção para que se mantenha a abertura do sentido, sem obrigar os leitores a deixarem de serem eles mesmos.

Continua a encenação da próxima etapa da didática da leitura subjetiva por Rouxel (2014)

Os textos de leitores, traços e frutos da experiência estética, compõem muitas variações – no sentido musical do termo – em torno do texto da obra, alguns ricos e barrocos, com sua renda de notas, acréscimos exuberantes, outros mais sóbrios, mais

refinados, outros mais despojados, é verdade. Às vezes, o tema fonte (o texto da obra) se atenua até desaparecer e tornar-se irreconhecível: a comunidade de leitores – alunos e professor – engaja, en-tão, um debate interpretativo para apreciar a pertinência dessas produções hipertextuais. (ROUXEL, 2014, p.28)

A subjetividade dos alunos em diálogo com o texto da obra resulta num texto do leitor, fruto da experiência estética, que traduz as diferentes subjetividades apresentando grande diversidade de traços e impressões, indo dos mais elaborados e rebuscados até os mais simples e mais livres. Por vezes, a obra fonte vai se diluindo até a invisibilidade e transformar-se em algo irreconhecível. No próximo passo, entra a comunidade interpretativa no intuito de conhecer e debater as produções hipertextuais e suas pertinências.

Mediante o debate e atuação da comunidade interpretativa vemos o que sinaliza Rouxel (2014)

É o recuo crítico, o distanciamento face ao objeto literário e suas interpretações, que são, então, necessárias. Importa que seja legível o diálogo entre o texto da obra e os textos dos leitores e que os alunos sejam capazes de argumentar a sua recepção. Assim, a formação dos leitores exige também essa competência reflexiva. Evidentemente, a leitura subjetiva em sala de aula não se limita às emoções, ela se apoia na experiência estética para dar sentido ao texto e engajar uma reflexão sobre a sua própria pertinência. (ROUXEL, 2014, p.28)

Como é possível constatar pela citação da autora, logicamente, a didática da leitura subjetiva não se reduz às emoções, ela se serve do encontro estético com a finalidade de emprestar sentido ao texto e desencadear uma reflexão a respeito da pertinência mesmo das interpretações iniciais. Agora, é chegada a hora dos(as) alunos(as) explicitar a sua recepção, é necessário que haja diálogo entre o texto da obra e os textos dos leitores, é o momento de problematizar recuo crítico e o desvio do sentido da obra fonte.

Recapitulando o processo da didática da leitura subjetiva até o presente momento tivemos no início da unidade didática a prática de suscitar a competência estética, logo a seguir, a leitura individual do texto fonte pelos leitores, em seguida as anotações dos leitores em seus cadernos de leituras ou diários resultantes do encontro estético com a obra, constituindo-se o “texto do leitor”. Portanto, fontes da leitura literária em sala de aula, posteriormente, entra em cena a intersubjetividade e o papel da comunidade interpretativa com o objetivo de discutir e refletir sobre a recepção e a pertinência das diversas e diferentes interpretações apontadas pelos leitores.

Na sequência, a autora francesa que defende a leitura subjetiva em sala de aula prossegue seu caminho didático sobre qual literatura ensinar, bem como a questão do corpus no seu país de origem, assim como especifica abaixo

Construir uma didática da leitura subjetiva supõe que se reflita sobre a escolha das obras a serem lidas em sala de aula. Na França, os professores são direcionados a respeitar os programas e estes variam segundo as reformas que ocorrem neste início do século XXI. Os mais recentes (2008) se caracterizam pela ênfase dada às obras clássicas e patrimoniais com uma abertura ao patrimônio europeu visando à construção de uma identidade europeia. Apesar dessa abertura cultural e o lugar não negligenciável dado às obras contemporâneas, os alunos são, portanto, confrontados a uma literatura restrita, a literatura legítima dos grandes textos e dos autores reconhecidos. Entretanto, os professores dispõem de um espaço de liberdade para ajustar a sua escolha em função dos projetos que eles pretendem realizar com os seus alunos. (ROUXEL, 2014, p.28-29)

A autora alerta que a França prioriza que os professores sigam os programas educacionais de leitura e que estes são variados, porém, ela enfatiza que os mais recentes (2008) balizam obras clássicas e patrimoniais, com abertura ao patrimônio europeu, objetivando a construção de uma identidade europeia. Ressalta também que os(as) professores(as) podem fazer alguns ajustes, em decorrência dos projetos que possam implementar, entretanto, reconhece que os(as) alunos(as) têm acesso a uma literatura mais restrita aos cânones e autores reconhecidos como tais.

Ao mencionar sobre a importância das autobiografias, exemplifica que as narrativas de experiências de leitura possibilitam visualizar as obras que se configuram em leituras fundadoras, a exemplo de O diário de Anne Frank, Ratos e homens, Madame Bovary, entre outros.

Continua incitando que “os professores podem apostar na intensidade existencial dessas obras para favorecer nos seus alunos essa experiência do ser. Mas, trata-se mesmo de uma aposta, uma vez que as práticas de sala de aula são cada vez mais únicas e que os caminhos pelos quais os leitores chegam à experiência estética são indescritíveis. (ROUXEL, 2014, p.29)

Continua sugerindo caminhos possíveis e propondo o diverso em termos de literatura como podemos constatar em seguida

A heterogeneidade das salas de aula, a vontade de formar leitores “para a vida” nos conduzem a reconsiderar o corpus da literatura ensinada, para abri-los a outras literaturas: literatura popular, literatura infanto-juvenil, literatura pós-colonial, literatura francófona e literatura estrangeira. Obras patrimoniais complexas e obras da literatura popular podem ser fontes da experiência estética e contribuir para com a formação dos leitores. (ROUXEL, 2014, p.29)

Nessa perspectiva, defendemos, assim como a autora, que a literatura deve permear não só a vida escolar, porém a vida mesma, inclusive ao considerarmos que somos seres ficcionais e em constante processo de construção de sentidos, como também ressignificando,

inventando e reinventando a nós mesmos, aos outros e à vida, admitimos que a literatura não só permite isso, ou seja, que você saia da mesmice, que você saia da anestesia, que você saia da dessemantização, saia da ‘chatices’.

Nesse sentido, cumpre salientar que, às vezes o dia-a-dia mecânico e carregado de tarefas cotidianas, dos problemas, dos desafios, possa ser reconfigurado, por meio de encontros estéticos e estésicos não só com a literatura, mas também com o outro e com o mundo natural, na perspectiva apontado pelo semiótico francês Landowski (2009). Sinalizamos também que os acontecimentos e fraturas mencionados nas narrativas de memórias nossas e dos(as) professores(as) participantes desta pesquisa aqui apresentados, por intermédio dos seus discursos entremeados e entrelaçados aos referenciais teóricos numa perspectiva interdisciplinar, possibilitam ressemantizar e reinventar a si mesmo, ao outro e ao mundo. Salientamos que tanto o arcabouço teórico que subsidia este trabalho, bem como as narrativas nossas e dos(as) professores(as) indicam que a leitura subjetiva propicia um melhor entendimento do ser humano, uma formação de seres humanos melhores, pois capazes não só de conhecer outras realidades e mundos possíveis, mas sobretudo entender melhor o lugar do outro, nos vendo no outro, nos humanizando, pois, ao ler um texto é possível percebermos que não só o sofrimento, mas todas as “maravilhosidades” e “mazelas” são constituintes “do humano” (JOSSO, 2007).

Nessa direção, nós mesmos acompanhados pelas professoras e professores, não só lemos, como também nos arriscamos a escrever para expressar aquelas dores profundas, aquelas dores da alma e do corpo. Salientamos que essa questão do corpo, o corpo na sala de aula, o corpo do aluno, a nossa subjetividade, as subjetividades dos(as) alunos(as), não podem ser apartados no decorrer da formação literária e em nenhuma circunstância da vida, urge que consigamos fazer essa religação não só dos saberes, como também do ser humano “despedaçado” (Josso, 2007) em busca de uma maior inteireza entre os homens e os saberes, como também entre sujeitos.

Assim sendo, torna-se necessário que possamos privilegiar não apenas leituras canônicas e patrimoniais, mas que façamos as aberturas e rupturas possíveis para abarcar os gostos dos(as) nossos(as) educandos(as), bem como obras contemporâneas e sincréticas, a exemplo das possibilitadas pelo grande avanço tecnológico após a segunda guerra mundial.

Nessa direção, veio à nossa memória que por volta de 2015, durante uma palestra com o semiótico francês Eric Landowski, voltada para os acadêmicos do mestrado, do doutorado e da graduação, um professor começou a falar da difícil conjuntura política brasileira, ao que o estudioso francês retrucou, que era necessário e urgente que fizéssemos ou continuássemos

fazendo as pequenas “rupturas” possíveis, ao invés de ficar apenas lamuriando e apontando os entraves políticos, assim sendo, fazemos nossas as palavras de Eric Landowski.

Nesse sentido, pensamos que é possível aliar tanto as obras patrimoniais, como também as da cultura do aluno, pois uma coisa não exclui a outra, ao contrário, as duas podem propiciar um maior diálogo não só entre as obras, como também entre as culturas diferentes.

Ao abordar a diversidade de caminhos de acesso às obras Rouxel (2014), inicialmente, faz menção às pesquisas que indicam as obras complexas por defenderem que é estimulante o distanciamento entre leitor(a) e obra, como nos sinaliza

Atualmente, as pesquisas em didática da literatura exploram duas vias bastante diferentes. Alguns pesquisadores preconizam sempre a expatriação em obras literárias complexas, estimando que a distância cultural que separa os alunos dessas obras é estimulante. Eles pensam que todo aluno pode sentir a força elocutória dos grandes textos patrimoniais, que não lhes propor a leitura constitui em uma forma de censura, de exclusão e que uma leitura “atualizadora” pode lhes permitir sentirem-se envolvidos, interpelados e, finalmente, de crescer, de entrarem em um universo adulto. (ROUXEL, 2014, p.29)

Prosseguindo nosso caminho por entre trilhas, atalhos, pontes, regiões movediças e de difícil acesso, vamos caminhando, a partir do nosso “entrelugar” como professora e pesquisadora por entre teóricos, participantes da pesquisa e toda complexa rede que se vai entrelaçando subjetividades, intersubjetividades, comunidades interpretativas, o particular e o coletivo, desenhando panoramas singulares plurais (Josso, 2007) ao sentirmos a assunção desses sujeitos e atores sociais como porta vozes das problemáticas dos seus respectivos grupos sociais com os quais interagimos e que operam nas vivências questionadas e questionadoras de nossa própria vida, bem como dos nossos espaços de trabalho e de pesquisa.

Aspiramos a construir pontes entre esses atores sociais e seus múltiplos contextos, mesmo que, inicialmente, ou para nós mesmos, por vezes pareçam rústicas “pinguelas” (de acordo com o dicionário Aurélio de Português significa, dentre outros sentidos diferentes do que o aqui assumido: “viga ou prancha que serve de ponte”), mas mesmo assim, é nosso objetivo aproximar essas instâncias tão importantes e preponderantes na formação não só do leitor, bem como, além de denúncias sociais que possam servir de base para políticas públicas, como também possibilitar novos rumos da vida profissional e pessoal, bem como anunciar novos esboços e desenhos societários.

Embora, apenas o professor Luiz tenha verbalizado em palavras essa importância das histórias de vida como reflexões sobre si mesmo, sobre o outro e o mundo, especialmente em

momentos de se pensar na sua formação como leitor e como sujeito, é possível afirmar que esse desencadeamento é indissociável das narrativas de vida e das escutas desses relatos individuais, porém inseridos na coletividade.

Salientamos que não foi feita nenhuma pergunta formal e diretamente sobre o papel desta entrevista na vida pessoal ou profissional dos participantes e que o professor Luiz assim se manifestou, logo no início, quando esta pesquisadora o agradeceu por ter aceitado colaborar com a pesquisa, narrando sua história de leitor e de vida, uma vez que, não é possível separar uma da outra, estão interconectadas e imbricadas, assim como também não é possível de separação as instâncias individuais e coletivos que perpassam a formação e a vida do sujeito.

São as minhas idas à biblioteca da es--da:--da biblioteca municipal da cidade onde eu morava. Com cerca de dez::, 11 a::nos. E eu ia escavar o que eu considerava, o que eu (+) v--e certa forma me chegava como conhecimento que eu considerava que era uma boa leitura. E aí eu já fui entrando nos clássicos, né, nessa idade. Então as--são as minhas:: primeiras:: (+) não, antes DEssas tem as leituras de quarta-série, antiga quarta-série. Naquela época existia, no governo de Pernambuco, um::a espécie de saco plástico dobrável com vários títulos literários, e aquilo era guardado numa biblioteca como uma preciosidade pela professora. O dia que ela levava para a sala, eh:: (+) eu me::--era como se fosse um deleite. Eu lembro do--de alguns títulos, eh:: (+) *História de Tranco::so. Chapeuzinho amarelo de me::do. Não, Chapeuzinho Amare::lo*, que é do Chico Buarque. *Vaca mimosa, Maria Vai com as Outras*. (Professora Gabriela)

As memórias de leitura literária da professora Gabriela apontam o quanto o “fio da meada” do emaranhado novo da memória não é linear e muito menos cronológico, pois ela inicia sua narrativa das primeiras lembranças de leitura, na biblioteca municipal de sua cidade, porém logo a seguir ela relembra que não foi bem assim, “não as--são as minhas primeiras:: não, antes DEssas tem as leituras de quarta-série, antiga quarta-série. Naquela época existia, no governo de Pernambuco, uma espécie de saco plástico dobrável com vários títulos literários, e aquilo era guardado numa biblioteca como uma preciosidade pela professora” (palavras da participante) ao buscar pela sua memória, tentando construir sua narrativa.

Assim sendo, antes de suas idas à biblioteca municipal de sua cidade, ela rememora que, durante o início de sua escolarização, teve acesso “a uma espécie de saco plástico dobrável com vários títulos literários”, que o governo de seu estado, Pernambuco, disponibilizava para as escolas. Ressalta ainda que esse material era guardado na biblioteca “como uma preciosidade pela professora”. Ela ainda cita alguns dos títulos que compunham essa espécie de “saco de plástico literário.

As lembranças não estão arrumadas à espera do presente, ou melhor, elas não são organizadas em seções relacionadas a cada passo dado ou experiência vivida pelos humanos. Dessa forma, em uma única narrativa dos professores, evidencia-se um conjunto de tramas em que os espaços, tempos e relações sociais se tocam, se mesclam. Nesse entrelaçamento, os vários sujeitos sociais da escola se apresentam, inclusive suas famílias. (CUNHA, 2010, p. 28)

Bosi (1973) esclarece a natureza das lembranças ao ressaltar que “[...] a memória se enraíza no concreto, no espaço, nos gestos, imagens e objetos” (BOSI, 2003, p.28), e as falas dos professores no tocante às suas memórias de leitura concorrem para que possamos evidenciar o enraizamento de suas lembranças e emoções na concretude dos espaços, dos gestos, nos objetos e nas imagens emanadas a partir dessa releitura e reinterpretação em suas narrativas orais.

Enfatizamos ainda que o entrelaçamento dos vários sujeitos e espaços sociais são visíveis e mesclam o individual e o coletivo nessa reconstrução das memórias do passado a partir do olhar do presente e, provavelmente, com vistas já ao futuro.

Moita (1995) nos revela que a pesquisa com narrativas “[...] põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (MOITA, p.116), assim sendo, podemos dizer que, ao analisar a voz subjacente aos textos orais ou escritos dos(a) professores(ras), estamos possibilitando que suas histórias subterrâneas emergjam em contraponto com a história oficial e hegemônica.

Rouxel (2012) sinaliza uma reflexão a respeito da dimensão subjetiva em ambiente escolar. Traz ainda uma diferença entre leitura analítica, geralmente a única praticada em sala de aula e pautada na análise e interpretação de texto; a leitura cursiva, que vem acontecendo, atualmente na França, ou seja, leituras pessoais, autônomas e sem coerção avaliativa. A autora ressalta que tal prática está inserida no currículo oficial do ensino médio e apresenta-se como um novo horizonte para o ensino de literatura. Pesquisas contemporâneas sobre a temática evidenciam que não se pode dissociar o inteligível e o sensível, afinal não se trata de uma atividade puramente cognitiva, é inegável que inteligível e o sensível estão interligados e conectados como se fossem as duas faces de uma mesma dimensão. A ligação intrínseca entre essas esferas é imprescindível na reconstrução do texto pelo sujeito leitor, levando-se em conta sua subjetividade na busca da sua interação com o texto do autor e, por intermédio, desse processo de apropriação e tentativa de interpretação não é possível a não ser com a presença do corpo e da subjetividade do leitor.

Nesse sentido

o investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor quem completa o texto e lhe imprime sua forma singular de pensar e sentir. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetiva, mas de acolher os sentimentos dos alunos, incentivando seu envolvimento pessoal com a leitura. (ROUXEL, 2012, p.272)

Assim sendo, podemos afirmar que tanto a cognição quanto a subjetividade são dimensões inerentes ao contato com o artefato literário, uma vez que não se pode privilegiar apenas um desses aspectos na leitura da obra literária, pois como afirma a autora, bem como outros estudos sobre essa temática na contemporaneidade, que sinalizam para uma concepção de leitor(a) diferente daquela sugerida pelos positivistas e estruturalistas em que “(...) a história do ensino de literatura há muito tempo remete a uma exclusão da leitura ou mesmo do leitor como sujeito” (ROUXEL, 2012, p.274), deixando um escasso espaço à subjetividade do leitor.

Compagnon (1992, p. 172) salienta que o leitor deveria se enquadrar em ~~em~~ uma interpretação unânime, como se o texto fosse transparente perante o leitor numa preconcepção do autor que seria encontrada no texto por um(a) leitor(a) idealizado(a) e numa concepção de que o(a) autor(a) constrói seu texto independentemente da subjetividade e conhecimento de mundo do leitor. Enfim, dessa forma poderíamos afirmar “(...) o estudo do texto, longe de ser um espaço de reações individuais e coletivas, era muito mais uma formação concebido como submissão ao texto” (ROUXEL, 2012, p. 274).

A partir de 1990, com as contribuições das teorias da recepção, tornou-se possível a definição de um leitor a partir do leitor modelo ou implícito, ou seja, o aluno, reconhecido como leitor era instigado a não acreditar na leitura ingênua, despindo de sua subjetividade e espontaneidade para ser submisso e respeitar o que o autor e o texto diziam. Porém, a partir de 2004, a concepção de “sujeito leitor” é amplamente discutida e pesquisada, passando a ter um papel importante na dimensão didático-pedagógica.

Nesse sentido,

Contar história sempre foi a arte de contá-la de novo, ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. (BENJAMIM, 1987, p.40)

É importante afirmar também que todos(as) os professores(as), com exceção da professora Elisa e do professor Vinícius, são filhos de pais e mães analfabetos ou com pouquíssima escolarização. Apesar ou mesmo por essa razão, os pais valorizavam e incentivam que os filhos tivessem acesso à escola, bem como aos demais bens culturais e

simbólicos. O comportamento unânime dos pais sem ou com baixa escolaridade, incluindo os meus, leva-nos a refletir que nossos pais desejavam e faziam de tudo ao alcance deles, para que tivéssemos destino diferente e melhor que os deles.

A respeito da importância que os pais dos(as) professores(ras) pesquisados(as) atribuem à escola

“A hipervalorização do saber escolarizado tem raízes tão profundas –nas crenças das pessoas em geral que elas incorrem em contradições quando solicitadas a refletir e a decidir sobre questões relativas a usos e funções da leitura em outros contextos que não o da escola” (DESCARDECI, 2004, p. 23)

A afirmativa de Descardecí (2004) está em consonância com o que aponta Castanheira (2002) ao mencionar que a ocorrência desta hipervalorização da instituição escolar e da leitura acontece em decorrência do valor cultural da prática da leitura na sociedade. Desse modo, apesar dos pais não dominarem o código escrito, eles reconhecem e valorizam o valor cultural dessa prática. Talvez, até mesmo, essa não apropriação da leitura e da escrita faça com que eles percebam o quanto elas são importantes nas relações sociais na contemporaneidade.

Cumpramos enfatizar que foram essas interrogações do nosso roteiro de entrevista que tateamos a memória dos(as) nossos(as) professores(ras), buscando respeitar as suas pausas, hesitações, percursos de idas e vindas, numa tentativa de voltar a “tecer” e a “fiar” como menciona Chartier ao denunciar que ninguém mais “fia” ou “tece”, enquanto ouve, portanto, a escuta não é tão sensível, pois para uma escuta amorosa é necessário esquecer da gente para mergulhar na fala do outro.

Nessa direção, o escritor Saramago em seu livro “Ensaio da cegueira” nos adverte: se podes enxergar, vê, se pode ver, repara”, e foi assim que ouvimos e vimos os(as) nossos(as) participantes, numa perspectiva amorosa e sensível, ao prosseguir nosso itinerário de pesquisa: Antes do início da sua escolarização, você teve contato com algum familiar ou membro da sua comunidade que influenciou em relação a gosto pelo texto literário? Quem foi? Como foi? A mediação foi prazerosa?

É uma memória bem--bem puxada para--[pro?] passado, né, não--diria que não, né, não--não tive esse contato. Realmente. Nem--nem antes nem durante que não fosse um professor, né, aí já--já é uma outra questão. (PROFESSOR VINÍCIUS)
Influência familiar, assim, direta--direta direta não. A gente tinha uns mesmos gostos, assim. Eu::, primos da mesma idade, que eu tenho primos da mesma idade, então, assim, a gente gostava de ler, ler as historinhas que a gente lia junto, mas influência direta de um adul::to, eh:: mas era mamãe mesmo contando histórias, pai presenteando com livros. Eu tenho tias professo::ras, né. Mas elas não tinha essa questão de ficar influenciann::do o--ah, vem cá, vamo ler! Então era uma coisa nossa

mesmo, assim. Quando a gente queria, a gente tinha--tinha atitude de ir lá e fazer, pegar, ler um livrinho. (Professora Elisa)

Por ser de uma região de Pernambuco onde a poesia é muito latente, de certa forma eu compreendo que--que:: ouVla as pessoas declaman::do, ou saber que fulana era poeta, que escrevia, que cantava, que, de certa forma, eu creio que isso me influenciou. E foi essa minha--talvez tenha sido um estalo para essa minha relação com a leitura literária, sobretudo. (Professora Gabriela)

Nesse sentido, segundo Thomas Pavel citado por Petit (2014) “a inteligência do coração não exclui a do intelecto, ela a convoca”. Ela pressupõe conhecimentos, noções literárias, observação atenta, um questionamento sobre si mesmo, uma reconsideração”, uma vez que, nesse mesmo caminhar, o semiótico Landowski (2015) conclama que o sensível e o inteligível são constituintes inseparáveis na construção da significação e dos “sentidos” do texto, e não podemos separá-los e muito menos hierarquizá-los, afinal é por intermédio dessas instâncias que nós significamos a nós mesmos, ao outro e ao mundo que nos rodeia

A professora Clara prossegue “tinha estórias que eu não concordava com o final, então eu dava outro final”, sua postura reflete sua autonomia na relação com o texto, subvertendo-o e transgredindo-o para construir outra história ou até mesmo um “fim” diferente para aquela história em que ela não gostara do final.

Clara segue narrando que os cordelistas “foram, sem dúvida, o primeiro contato que eu tive com as artes literárias, sem questionar, sem entrar na acalorada discussão do que é literário, mas pelo menos com a arte da palavra dita de outra forma”, que é reconhecida pela participante como “arte literária” e que não seria o caso de se discutir sobre “cultura erudita”, ou “cultura popular”, uma vez que, infelizmente, ainda persiste um certo preconceito e desvalorização de alguns tipos de artes populares por parte de uma “crítica” que permanece exercendo um papel de sansão ou não à literatura dita de “massa” e a outra como “erudita”.

Para Rouxel (2009), Petit (2014), Bosi (1972) e outros estudiosos da literatura é necessário que haja uma maior aproximação entre a crítica e os “leitores reais”. Não nos esqueçamos que as normas que regem tal estatuto estão arraigadas numa sociedade capitalista e hegemônica, que nega as particularidades e idiossincrasias das comunidades populares.

Porém, por intermédio da escola e de outros agentes sociais, fomos ampliando nosso capital cultural, mas sem perder nossa identidade e procedência. Dentre os participantes desta pesquisa, apenas a professora Elisa e o professor Vinícius disseram que seus pais tinham uma maior escolaridade. Enfatizamos ainda que apenas a professora Elisa mencionou em sua narrativa que os pais, principalmente a mãe, liam historinhas para ela, enquanto os pais do professor carioca Vinícius, que segundo ele, tinham formação técnica e o presentearam com

um dicionário e uma gramática. Assim sendo façamos nossas as palavras de Nakagome (2015)

Em termos pessoais, portanto, isso representa olhar a minha experiência e assumir própria formação, que se relaciona com um objeto importante a esta tese: a literatura de massa. Cresci, como tantas outras pessoas, cercada pelos produtos da dita cultura de massa: músicas, filmes, livros, novelas etc. Atacar a indústria cultural, diferentemente do que fizeram Adorno e seus pares no momento de estruturar o conceito, significa uma negação de mim mesma e de tantas pessoas queridas. A crítica ferrenha à cultura de massa representaria não só um anacronismo, mas principalmente uma farsa: fingir ter, desde o berço, uma cultura que não é minha. (NAKAGOME, 2015, p. 7)

Não estamos defendendo que as pessoas fiquem presas “para sempre” em apenas algum tipo de literatura, quer seja a erudita ou a de massa, ao contrário advogamos que essas duas instâncias que foram separadas e categorizadas, juntamente como seus integrantes possam se aproximar e se encontrar num gesto dialético e de alteridade. Afinal, sabemos que a cultura e a literatura são intertextuais e que a mistura e o hibridismo são suas marcas e que são formadas por uma multiplicidade de vozes e de narrativas que se encontram em constante e profunda interação.

Nesse sentido, evocamos

Em favor de expandir os limites, tal como ocorreu a mim mesma, defendemos aqui a possibilidade de que mais pessoas tenham acesso efetivo à chamada alta cultura. Isso, porém, não implica em hostilidade a outras formas culturais e, principalmente, às pessoas que se interessam por elas. (NAKAGOME, 2015, p.7)

Conforme Cândido, a literatura é um direito universal e, assim sendo, todo homem precisa ter respeitado esse direito de acesso aos clássicos e cânones de sua cultura, o que não podemos é continuar negando a cultura do outro e menosprezando o gosto que seja diferente do meu, pois assim sendo, estaremos negando a presença do outro.

Afinal, sabemos qual intrincado é o processo de canonização, bem como a grande e implicada rede de interesses que balizam tais processos, que se encontram “contaminados” por ideologias que se pretendem superiores e hegemônicas. Assim sendo, faz-se necessário um olhar e uma escuta mais amorosa e com vistas ao encontro do outro e do diferente, sabendo que o(a) leitor(a) é esse sujeito multifacetado e complexo que

As vidas do leitor de dentro e de fora do texto estão imbricadas, projetadas especularmente, mas com nuances forçosamente apagadas sob a definição de uma categoria literária. O encontro das duas vidas talvez possa apontar caminhos menos melancólicos de compreensão do cenário literário contemporâneo e, principalmente, formas mais respeitadas de olhar o outro. Com abertura ao seu inesperado, não com a imposição de nossas certezas. (NAKAGOME, 2015, p.15)

A fala do professor Luiz ilustra a questão da literatura oral, por influência do seu avô, que morava na fazenda e “*gostava de contar causos*”, nas palavras do participante. No segundo momento de sua fala, é possível visualizarmos a intertextualidade e sincretismo das obras clássicas que se tornam filmes, numa releitura que atenda às particularidades desse outro tipo de arte visual como podemos ver abaixo

Da comunidade, seria, assim, ainda no laço de familiar. Teríamos os parentes, de primeiro grau, como meu avô. Avó também gostava de contar causos. A gente ia para fazenda,--rsrs--lá nas noites eles gostavam sempre de contar histórias. Então a influência foi marcada nesse sentido. No interior, também eu posso, de forma externa, embora tenha sido uma influência midiática, mas eu acho que é importante também, porque a literatura está disseminada não só em livros, mas ela se manifesta também através dos meios de comunicação. Então, uma cidade muito pequena. Vim de uma cidade muito pequena, e lá havia uma praça onde as pessoas--eu assisti filmes, eu me recordo dessa parte que de vários filmes que se tornaram, quer dizer, clássicos literários que se tornaram filmes, eu tive ali contato na praça juntamente com aqueles moradores. (Professor Luiz)

Ao mencionar a influência midiática em sua formação na pequena cidade do interior, ele faz alusão aos filmes que eram rodados em praça pública “eu assisti filmes, eu me recordo dessa parte que de vários filmes que se tornaram, quer dizer, clássicos literários que se tornaram filmes, eu tive ali contato na praça juntamente com aqueles moradores”. A fala do professor reitera que o acesso aos filmes em praça pública era um acontecimento social muito difundido naquela região e que os habitantes se juntavam para apreciar as obras clássicas que se tornaram filmes.

Nesse sentido, tanto a professora Rita como a professora Gabriela mencionam a importante presença da biblioteca e dos livros que lá estavam a esperar pelas pequenas leitoras em suas estantes. Concordamos que “os livros adoram a errância” e os que ficam na biblioteca são os livros tristes”, conforme a iraniana Noush Afarin Ansari citada por Petit (2009).

A pesquisadora Michéle Petit em sua obra “A arte de ler ou como resistir a adversidade” (2009), a autora pesquisa a importância da literatura em tempos de crise e de tragédias humanas, tais como guerras civis e militares, como também tragédias pessoais como perdas de entes amados e grandes decepções amorosas, apoiando-se na leitura e na literatura para superar esses momentos difíceis de crise.

Ressalta também que seu trabalho é baseado inteira ou quase inteiramente nas suas conversas com os(a) mediadores(a) culturais espalhados(a) por vários países e continentes, bem como dos textos e documentos que estes lhe apresentaram. Petit (2009) enfatiza ainda a importância vital desses mediadores culturais em regiões e momentos tão difíceis da vida

humana, afirma também seu estranhamento diante da pouca divulgação do trabalho desses importantes agentes mediadores de literatura em lugares assolados pelas tragédias e crises.

A exemplo da afirmação de Petit (2009), que admite que nós, seres humanos, somos um espaço em crise, em momentos específicos ou que tenhamos que conviver com essa tendência marcada pela nossa fragilidade e impotência perante a nossa própria condição como seres inconclusos e inacabados em constante processo de construção e (re)construção.

Nessa direção, nossos(as) participantes e nós mesmos ~~e eu mesma~~, sempre recorremos à literatura, especialmente a poesia, em momentos de profunda dor ou crise, bem como nos momentos felizes e de encontros felizes, quer sejam esses encontros com a gente mesma e/ou com o outro. Gostaríamos de ressaltar que a expressão “fucei” utilizada pela autora nos remete à nossa infância e à nossa Minas Gerais, sendo esse verbo muito usado naquela região saudososa da minha infância.

Para além dos "espaços em crise", as páginas que seguem tratam de todos nós. Se me interessei por essas temáticas foi provavelmente porque fucei muito nos livros para enfrentar as angústias que tive que atravessar. Mas em algum momento da vida, cada um de nós é um "espaço em crise". Os seres humanos têm, diga-se, uma predisposição originária, antropológica, à crise: nascendo prematuros, nós somos marcados por uma fragilidade cujos vestígios permanecem ao longo da vida. Porém, saídas nos são oferecidas para que não sejamos atingidos pelos destrutivos daquilo com que somos confrontados. (PÉTIT, 2009, p.7)

Nesse sentido, ilustraremos a fala desta autora com parte da narrativa da professora Rita, quando esta respondeu se suas memórias de leitoras haviam sido positivas (ou não) e como essas a influenciaram e/ou continuam influenciando-a como leitora e como professora de literatura, bem como se gostaria de ressaltar outros aspectos que por ventura não houvessem sido contemplados nas perguntas anteriores e que ela gostaria de deixar registrado

Sim, são positivas, rsrsrs. Sempre, né. E: (+) como que isso é positivo--que eu levo essa paixão para sala de aula. Eu busco contagiar meus alunos com essa paixão. Tanto que quando a gente começou trabalhar com aquele projeto de incentivar leitura [de?] [escritores da Alvorada?], eu peguei uma turma do nono ano que não tinha contato nenhum com a literatura. Então eles não sabiam interpretar nenhum tipo de texto, justamente pela falta de leitura. Então foi que eu comecei a trabalhar, levar vários tipos de te::xtos, apresentar literatura para e::les e tudo mais. Tanto que acabou culminando em três livros. Mas fizemos esse projeto com alunos DE nono ano. E a paixão, assim, foi tão grande que começamos no nono ano e eles foram para ensino médio, e mesmo estando com outros professores eles me procuraram para a gente dar continuidade ao projeto. E continuaram trabalhando. (Professora Rita)

A docente Rita foi uma das participantes que mais enfatizaram a presença positiva de seus professores, especialmente os de Língua Portuguesa/Literatura, afirmando entre risos

“Sim, são positivas, rrsrrs. Sempre, né. E como que isso é positivo--que eu levo essa paixão para sala de aula. Eu busco contagiar meus alunos com essa paixão”. Assim sendo, ela reflete essa paixão que percebia em seus(as) professores(as) para seus alunos, buscando formar leitores e escritores na perspectiva do letramento e do letramento literário.

A título de ilustração, recorremos à sua fala: “quando a gente começou trabalhar com aquele projeto de incentivar leitura “escritores da Alvorada”, eu peguei uma turma do nono ano que não tinha contato nenhum com a literatura. Então eles não sabiam interpretar nenhum tipo de texto, justamente pela falta de leitura. Então foi que eu comecei a trabalhar, levar vários tipos de textos, apresentar literatura para eles e tudo mais”. Dessa forma, a professora enfatiza sua prática docente voltada não só para a formação de leitores(as) como também contemplando a autoria dos alunos(as) ao propiciar que se tornem também escritores(ras).

Destacamos que trabalhar com projetos pressupõe, logicamente um certo planejamento, porém vai muito além de interações meramente programadas, pois ao iniciarmos um trabalho desse tipo estamos nos colocando juntamente com os(as) educandos(a) numa trajetória que vamos juntos(as) percorrendo, sujeita a ajustes, reajustes. Cumpre destacar que é um processo complexo e que envolve a subjetividade, a intersubjetividade, bem como a leitura subjetiva, pois os aprendizes irão não só apreender um texto, pois ao interpretar criará um texto seu a partir desse contato, como também tornar-se um autor/escritor e publicará obras próprias.

Caminhando ao lado de Rita “e a paixão, assim, foi tão grande que começamos no nono ano e eles foram para ensino médio, e mesmo estando com outros professores eles me procuraram para a gente dar continuidade ao projeto. E continuaram trabalhando”. Certamente aconteceram muitas surpresas no decorrer do projeto “Escritores da Alvorada” na perspectiva da formação subjetiva do leitor, como podemos verificar nas palavras entusiasmadas da professora Rita: “Tanto que acabou culminando em três livros”.

Ressaltamos, porém, que inesperado mesmo foi a atitude desses(as) alunos(as) leitores(as) e escritores(as) terem tido a iniciativa de procurar a docente, nos próximos anos, mesmo ela não mais sendo professora deles, para que dessem prosseguimento a este projeto como afirma a professora, entre surpresa e felicidade: “E a paixão, assim, foi tão grande que começamos no nono ano e eles foram para ensino médio, e mesmo estando com outros professores eles me procuraram para a gente dar continuidade ao projeto. E continuaram trabalhando“ finaliza a professora toda orgulhosa de ter sido uma mediadora competente na formação desses(as) leitores(a) e escritores(as).

Não é nem preciso dizer que não é da ordem só da programação, da manipulação e do cumprimento de tarefas e trabalhos pontuais, estamos diante de fatos que nos acenam para acontecimentos que primam pelas relações subjetivas, intersubjetivas e sensíveis entre a literatura e os leitores, como também entre a professora leitora e escritora e os(as) alunos(as), que outrora, sequer liam e interpretavam, após uma didatização permeada pelo sensível e inteligível, tornam-se leitores(as) e escritores(as) com a publicação de três livros, conforme já mencionado anteriormente.

Quando você lê muito, você tem esse desejo de também escrever, também produzir. E: eu comecei a escrever tinha 12 anos. Mas eu comecei assim por terapia. Eu tive sérios problemas de depressão, então foi uma das orientações da psicóloga foi isso, tanto que ela--ela me presenteou com um diário. E eu comecei a escrever diários. Isso foi uma coisa que marcou tanto a minha vida, que quando eu tinha 19 anos, foit--tive uma gravidez de alto-risco, eu fiquei cinco dias em coma. Eu acordei do coma, não tinha memória nenhuma. [GC: No::ssa.] E: o que me ajudou a recuperar minha memó::ria, minha identidade, meus sonhos foi justamente os meus diários. Na época eu tinha 20 diários. [GC: Arrepiava.] Escritos. E eu comecei a ler:: o meu diários--MEUs diários e montar aquela quebra-cabeça todo e foi construindo--RE-construindo a identidade que eu tinha perdido. Então essa paixão por escrever, é (+) é tudo pra mim. Rsrs. (Professora Rita)

Dando sequência à outra abordagem que eu havia feito sobre se gostaria de ressaltar outros aspectos que por ventura não houvessem sido contemplados nas perguntas anteriores e que ela gostaria de deixar registrado, nós já sabíamos, por intermédio das redes sociais, que ela estava prestes a lançar um livro de sua autoria, uma coletânea de poesias, nessa direção ela continua “eu comecei a escrever tinha 12 anos. Mas eu comecei assim por terapia. Eu tive sérios problemas de depressão, então foi uma das orientações da psicóloga foi isso, tanto que ela me presenteou com um diário. E eu comecei a escrever diários”. Como podemos perceber a leitura e a escritura de diários tornou-se terapêutica para Rita, inicialmente os diários recomendados pela psicóloga, tanto que foi essa profissional quem a presenteou com o suporte para seu diário.

Posteriormente, a participante nos deixa ainda mais surpreendidos e emocionados diante de passagens de sua vida em que a leitura, além de exercer o papel de uma terapia indicada pela sua psicóloga ainda foi, assim que “Isso foi uma coisa que marcou tanto a minha vida, que quando eu tinha 19 anos, foit--tive uma gravidez de alto-risco, eu fiquei cinco dias em coma. Eu acordei do coma, não tinha memória nenhuma e o que me ajudou a recuperar minha memó::ria, minha identidade, meus sonhos foi justamente os meus diários. Na época eu tinha 20 diários. Escritos. E eu comecei a ler:: o meu diários--MEUs diários e montar aquela quebra-cabeça todo e foi construindo--RE-construindo a identidade que eu tinha perdido.

Então essa paixão por escrever, é tudo pra mim”, e é com essas palavras profundas e emocionadas que a professora Rita conclui sua entrevista com as suas narrativas das memórias de leitora e de vida.

Destacamos que, tanto na literatura enquanto arte como também na literatura médica e psicológica, é recorrente o uso tanto da palavra escrita como da palavra oralizada como tratamento terapêutico em situações de traumas e/ou doenças de cunho psicológico. Aqui destacamos o caso da professora Rita. Gostaríamos de constar também que uma amiga em tempos de depressão proveniente de uma doença auto-imune (lúpus), teve como recomendação de sua psicóloga a escrita que resultou num belo livro de poemas, posteriormente, publicado.

Aproximamos o depoimento emocionante e emocionado da professora Rita aos estudos desenvolvidos por Michéle Petit, quando esta inicia o seu livro “A arte de ler ou como resistir à adversidade”, destacando esse papel vital da literatura na vida do ser humano de uma forma geral e mais especificamente em momentos de profundas crises, quer sejam pessoais e existenciais, como também nas crises política, econômica e em períodos de guerras e outras tragédias, assim sendo, tomamos de empréstimo as palavras desta autora que aponta

Ouvindo-os, ouvindo aqueles que trabalham junto deles, compreendemos que a literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo de que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade e ao longo de todo o caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, afim de discernir o que não viam antes, dar sentido às suas vidas, simbolizar as suas experiências. Elaborar um espaço onde encontrar um lugar, viver tempos que sejam um pouco tranquilos, poéticos, criativos e não apenas ser o objeto de avaliações em um universo produtivista. Conjuguar os diferentes universos culturais de que cada um participa. Tomar o seu lugar no devir compartilhado e entrar em relação com outros de modo menos violento, menos desencontrado, pacífico (PETIT, 2009)

Assim, Petit (2009) apresenta a leitura literária como uma possibilidade de mudança interior do ser humano, favorecendo ao(à) leitor(a), especialmente aqueles que vivem em espaços de crise, quer sejam crises de ordem política ou pessoal, que possam prosseguir suas vidas, dando continuidade à vida em processos de rupturas graves e desconcertantes. Enfim, a exemplo do que preconiza a autora e diante da narrativa da professora Rita, poderíamos afirmar que “para além desses contextos dramáticos, a leitura como o jogo, é uma maneira de se reafirmar, dia após dia” (PETIT, 2009, p. 91).

Dessa forma, ao entrar em conjugação com a literatura poderíamos dizer que o leitor que enfrenta situações adversas, como a docente Rita, possa vislumbrar o mundo de outro jeito, especialmente em virtude das suas características de nos apresentar outras maneiras de

ser e/ou outros mundos possíveis, e tais representações simbólicas são vitais à existência do homem, nas palavras da autora “não importa o meio onde vivemos e a cultura que nos viu nascer, necessitamos de mediações, de representações, de figurações simbólicas para superarmos as situações caóticas e de sofrimento quer sejam sofrimentos físicos, emocionais, como pudemos constatar através das memórias narrada de nossa participante, bem como de muitos de nossos(as) alunos(as) e colegas no decorrer de nossa vida profissional, como também em momentos de grandes perdas e dores.

Nesse sentido, para Rita, bem como para todos nós, seres humanos, que necessitamos da fabulação, a literatura, bem como a confecção de seus diários terapêuticos e, posteriormente a leitura deles no momento de sua amnésia foram preponderantes na sua recuperação, pois “ler, apropriar-se dos livros, é reencontrar o eco longínquo de uma voz amada na infância, o apoio de sua presença sensível para atravessar a noite, enfrentar a escuridão e a separação” (PETIT, 2009, p. 65).

Assim sendo, foi por esse caminho que a jovem mãe de 19anos, reencontrou a si mesma, o filho prematuro e a sua vida, afinal ela “clareou” a escuridão que havia inundado a sua memória ao “reler” seus diários, uma indicação terapêutica que a sua psicóloga havia recomendado na ocasião de sua depressão aos doze anos de idade e, desde então, ela tornou-se além de leitora, escritora e formadora de leitores(as) e de escritores(as).

Destacamos que o trabalho de Petit (2009) é baseado nas ações de mediadores culturais em locais de crise, principalmente na América Latina, conforme já mencionamos, trata dos espaços coletivos de leitura, a exemplo dos clubes de leitura, que além de promoverem a leitura propriamente dita, contam com leituras compartilhadas, que possibilitam encontros sensíveis entre os seus participantes mediados pela leitura, indo além da literatura como meramente informativa e formativa.

Ressaltamos ainda que tal metodologia avança além dos aspectos apenas pedagógicos, deixando ver pelos relatos dos(as) seus(as) participantes, que estas “comunidades de leitores(as)” ajudam não só na recuperação da auto-estima, como também promove a continuidade do caminho por essas pessoas, caminho este que se fez “descontínuo” diante das adversidades da vida.

Gostaríamos de mencionar também os estudos de Josso (1999, 2002, 2005) em que ela pesquisa diferentes formações profissionais, especialmente no nosso caso, as formações continuadas de professores(as) baseadas em suas histórias de vida ou autorretratos, e a partir dessas narrativas de vida são feitas apresentações orais, bem como discussões em grupo e, sobretudo, vinculadas às memórias e autorepresentações.

Salientamos que essas memórias se apresentam também como projeções de possibilidades futuras, tanto em projetos profissionais, quanto em projetos de vida, afinal ela enfatiza que somos seres inteiros e não há como separar o sensível e o inteligível, como sinalizam pesquisas positivistas e mecanicistas, no intuito de mensuração e classificação, além de separações contundentes que não cabem na esfera complexa do humano. Josso (2007) advoga a construção do paradigma plural singular, no intuito de melhor compreender nossas dinâmicas e múltiplas formações identitárias que nos acompanham no decorrer da nossa vida.

Em relação à nossa pesquisa sobre a influência das memórias de leituras e leitores de professores da educação básica, conforme as análises das narrativas desses profissionais, podemos afirmar que os professores e as professoras participantes deixaram claro em suas lembranças que tanto no que se refere às influências familiares, bem como da escola ou de outros agentes sociais, as que foram mais significativas e que os marcaram não só como leitores(as), bem como seres humanos foram protagonizadas nas interações sensíveis, ou seja, impregnadas pela subjetividade e intersubjetividade.

Assim sendo, diante desse quadro que acabamos de esboçar, nos perguntamos: será que é possível no âmbito escolar institucionalizado estender a didatização da literatura de forma a levar em conta a subjetividade e a intersubjetividade? Como efetivar tal didática numa escola ainda extremamente positivista e disciplinar com seus espaços e horários voltados para uma avaliação pontual e mensurável de todas as disciplinas escolarizadas?

Acreditamos que sim, e é isso que nos moveu e que nos move até o presente momento desta pesquisa, sabendo que persistirá além dela, pois faz parte de meus mais profundos anseios como professora e pesquisadora que não consegue conceber um ser “humano despedaçado” nas palavras de Josso (2007), como o quer a escola tradicional e mecanicista em pleno século XXI.

A narração também funda uma temporalidade que a atualiza em que a cada repetição e a cada variante torna a atualizar (SARLO, 2005). Assim sendo, poderíamos afirmar que esse tempo das narrativas de memórias é um tempo “sem tempo” e ao mesmo tempo é um tempo que abarca todos os tempos, talvez um tempo tão particular e tão subjetivo que seria um “tempo fronteiro”, fluido, fugaz e ao mesmo duradouro em suas contínuas atualizações e repetições. Será que poderíamos chamá-lo de um tempo “maravilhoso” e/ou “milagroso, como apregoa Santo Agostinho?

Para Benjamin (1994) o trabalho do historiador materialista é escrever a história daqueles que não puderam falar, dos vencidos, daqueles que não foram contemplados pela história oficial, o que exige a busca de uma memória que não consta na literatura oficial. Não

só concordamos com o posicionamento teórico-metodológico desse autor, como estamos trabalhando com essa metodologia, numa tentativa de escovar a história a contrapelo nas palavras desse autor, para resgatar o passado no presente.

Acreditamos que pesquisas baseadas em narrativas orais e suas transcrições não só resgatam o vivido como também o (re)significa, pois tanto o narrador de suas memórias, bem como o(a) pesquisador(a) envolvido(a) e as demais pessoas que tiverem acesso a esse trabalho são instigados a repensar não só sua prática docente, bem como a sua história de leitor(a) e de vida. Afinal, não tem como separar o vivido da pessoa que o viveu, dos contextos micro e macrossociais entrelaçados nas experiências pessoais e particulares.

As minhas memórias literárias que eu venho acumulando ao longo do tempo, elas recebem, claro, influências de várias partes. Antes da graduação, eu posso pelos menos pontuar no ensino fundamental. Eu lembro de professoras que foram muito importantes na minha vida, professoras que liam na sala de aula, contavam as estórias, os clássicos da literatura infantil, principalmente. Depois no ensino médio, praticamente no primeiro ano, eu tive contato maior com a literatura. A professora se deslocava de uma cidade distante e ia para o interior, e lá, de forma modular, ministrava disciplina e eu tive contato muito bom com a professora, e ela sempre tinha esse cuidado de incentivar os alunos, indicando leituras, títulos de livros que ela já havia tido contato. Além, também, de trabalhar aqueles da grade curricular. (Professor Luiz)

Como foi possível perceber nas memórias da maioria dos participantes, eles deixaram transparecer através de suas lembranças essa subversão que a literatura possibilita, além de seu poder emancipador, que nos afeta de forma indelével no decorrer do nosso processo de letramento literário, quando este é feito de forma adequada. Acrescentando ainda a importância do respeito e valorização de nossa subjetividade em diálogo intersubjetivo com o outro, quer sejam os pais, os irmãos, os avós ou outros membros da comunidade, além dos professores, quando iniciamos nosso processo educativo institucional.

Conforme mencionado anteriormente, Antônio Cândido em “A literatura e a formação do homem” , problematiza a literatura na esfera da necessidade universal de ficção e fantasia (2002, p.82). Nesse sentido, é parte indispensável à vida. Sendo assim, sua presença pode ser percebida no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no escolarizado e no analfabeto. A literatura, propriamente dita, é um artefato que se apresenta inerente à busca de respostas a essa necessidade universal, desde suas manifestações mais simples e naturais de prazer estético, como nas anedotas, no trocadilho, nas adivinhações, como também no rifão. Em modalidades mais elaboradas e complexas aparecem as narrativas populares, o folclore, as

lendas, os mitos, as histórias dos contos de fadas e de assombrações, como verificamos por intermédio de nossos professores participantes.

Ressaltamos que, no atual estágio, de nossa civilização essas manifestações orais e populares acabaram sendo atualizadas na modalidade impressa, tendo como suportes o livro, o jornal, o poema, o conto, o romance, o folheto, dentre outros. Com o avanço tecnológico sobressaem as formas vinculadas à comunicação por meio da imagem e a reconfiguração da comunicação oral, possibilitada por intermédio da tecnologia, tais como: fita de cinema, radionovela, fotonovela, história em quadrinhos, telenovela. Além, é claro, da maciça presença das peças publicitárias que bombardeiam, diuturnamente, impregnadas por elementos de ficção, de poesia e em geral da linguagem literária (2002, p. 83).

Caminhando para o fechamento de nossas análises parciais acerca das memórias de leituras dos(as) nove docentes participantes, conforme mencionamos anteriormente, podemos afirmar que o contato inicial com o objeto valor literatura aconteceu em tenras idades e no seio familiar, permeadas por contações de histórias, contos de fadas, lendas, casos de assombrações e demais práticas da literatura oral que se perpetuam principalmente entre sujeitos das classes populares.

Ressaltamos ainda, que, dentre os nove participantes, apenas a professora Elisa, menciona que seus pais, especialmente a mãe, além da prática de contação de histórias lia historinhas nos livros para a filha, quando a mesma ainda não era alfabetizada.

Nos casos apontados, a conjunção com o literário dá-se, portanto, antes da escolarização, sem separar-se das outras lidas do cotidiano. Toda essa rica produção literária parece ficar, contudo, ignorada pelas pesquisas que ainda reforçam o caráter deficitário das experiências literárias das camadas populares, na medida em que se compreende como literário apenas o que ganha a edição em livros e se encontra arrolado nos cânones de que a escolarização se incumbem.

É importante destacar também que oito dos nove participantes (a grande maioria, portanto) no que concerne às interações intersubjetivas, tanto nas relações objetais (entre sujeitos e objetos), neste caso, entre os professores ainda crianças e a literatura oral, quanto nas subjetais (entre sujeitos), ou seja, nas relações sensíveis entrelaçando o imaginário dos pequenos aos seus familiares, por intermédio do contágio prazeroso, bem como pelo ajustamento do sentir juntos a experiência estésica e estética.

Dentre os nove professores entrevistados, apenas o professor Vinícius não fez nenhuma menção a esse contato prazeroso com a literatura oral, por intermédio da contação de histórias, nem tampouco relatou em suas memórias que os pais lessem histórias infantis

para ele, argumenta também que é filho único e que morava em um apartamento na capital Rio de Janeiro.

É possível verificar pela grande maioria das respostas narradas pelos participantes que tais interações foram preponderantes para sua formação de leitores(as), como também ressoam em suas memórias de forma positiva e prazerosa. Essa orientação aparece nas falas do professor Vinícius, com as estratégias para sedução dos alunos, com sua mala de livros, opção por lugares não canônicos da escola para a leitura (debaixo das árvores, no pátio...), sem pressão.

Eu acredito muito na subjetividade do leitor. Eu acho que eu sempre tentei--lógico que a gente tem uma série de impedimentos, como falta de estrutura, como falta de interesse pela--toda essa coisa que a gente morre de saber. Mas uma coisa que eu sempre acreditei foi no meu poder de encantar pela palavra. Não meu poder de encantar pela palavra, mas o poder que a palavra tem de encantar. Mas que para que eu pudesse encantar um aluno, eu primeiro tenho que ser encantada. Na minha concepção, não existe absolutamente nada na vida que você passe para o outro que se você não tiver paixão, não dá certo. (Professora Clara)

A isso se adiciona, na visão de Clara, uma performance passional.

7. A GENTE É CRIA DE LIVROS

A escolarização da literatura é uma problemática que se encontra inserida em uma temática muito pesquisada e estudada que é a formação de leitores autônomos e críticos que façam suas próprias escolhas literárias e que tenham uma relação íntima e crítica com a mesma. Além de ser um sujeito capaz e que tenha prazer em participar do jogo das palavras de forma a “desvelar” e construir sentidos possíveis, além de atualizar e (re)inventar a significação por entre os véus, fendas e sendas do literário, uma vez que o significação não é algo dado e, sim, encontra-se sempre pendente à espera da participação dos(as) leitores(as).

Nesse sentido, ressaltamos que a leitura de um modo geral e a literatura de forma privilegiada tem um papel essencial na formação de sujeitos que consigam entender sua condição humana a partir da leitura literária, que traz em seu bojo a própria humanidade em sua trajetória. Por intermédio da literatura, é possível “apreender” e “compreender” a própria condição humana, permeada pela subjetividade e intersubjetividade, além de despertar o conhecimento de si, do outro, num exercício de alteridade, bem como do mundo, além de possibilitar a criatividade, o lúdico e a tão propalada vivência permeada pelos livros. Enfim, formar leitores(as) é tarefa primeira da escola, pois a partir daí acontece a autonomia no processo educacional.

Assim sendo, é evidente o papel preponderante da escola e dos seus profissionais de uma forma geral e dos professores de Língua Portuguesa/Literatura em especial, pois são estes profissionais os nossos participantes desta pesquisa, que se configura como um aprofundamento e alargamento de minha pesquisa de mestrado intitulada “Escola de tempo integral e letramento literário: um estudo sobre a formação de leitores”.

Diante disso, vamos iniciar uma “escuta amorosa e sensível” aos professores que narraram suas memórias de leituras e de vida, na seção anterior apresentamos suas primeiras vivências com a literatura no meio familiar, a partir de agora daremos ênfase ao seu processo de escolarização de um modo geral e da didatização da literatura de uma particular.

A formação de leitores(as) pressupõe que o ensino de língua materna e literatura seja voltado para o letramento e o letramento literário, práticas de leitura, especialmente a literária, neste caso, interpretação e produção textual, que vão além das atividades linguísticas e do uso dos textos literários como pretextos para o ensino uma gramática normativa descontextualizada e sem sentido.

Sendo assim, como docente de Língua Portuguesa/Literatura, sempre tentamos introduzir as práticas de leitura de uma forma geral e, mais especificamente, os textos

literários, visando despertar nos(as) educandos(as) o prazer e o desejo de ler, numa tentativa de promover a leitura subjetiva. Leitura essa que deve acontecer permeada de curiosidade e de descoberta de novas construções linguísticas e de novos mundos a serem descortinados.

Portanto, o desejo e a vontade de pesquisar esta problemática estão pautados no ‘estranhamento’ diante de um ensino de Língua Portuguesa/Literatura, na maioria das vezes, baseado em normas meramente formais e historiográficas, com fragmentos de textos literários e sem acesso à uma didática adequada e pertinente ao literário.

Vale destacar que tais procedimentos inadequados mais afastam o leitor do que o seduzem para uma interação estética, pautada na leitura subjetiva e suas particularidades que ainda estão em processo de produção, ou seja, uma didática que ainda está sendo inventada como nos alerta a autora Petit (2014).

Ademais, a educação e a formação do leitor literário pressupõe a concepção de um paradigma educacional emergente ou singular plural ou ainda em didáticas sensíveis e pertinentes na escolarização da literatura e na formação integral do ser humano. Portanto, requerem que as práticas pedagógicas, no que se refere à formação de leitores, ultrapassem o paradigma educacional tradicional e caminhe rumo a este novo paradigma que se desenha diante de nossos olhos. Urge que a escola e todos os seus profissionais da educação estejam imbuídos no sentido de caminhar rumo a este modelo que nos instiga e desafia, pois por intermédio dele é possível trilhar caminhos mais significativos e mais amorosos na formação do humano.

Não obstante, a formação de leitores é uma problemática que ainda apresenta significativas lacunas em estudos e pesquisas e é um dos principais objetivos e desafios que perpassam desde a educação infantil até o ensino universitário, como nos acenam as pesquisas e estudos no âmbito dessa temática. Dificuldades são encontradas pela escola em oferecer condições propícias para a formação de educandos leitores. Dificuldades estas que vão desde a seleção de textos literários a serem trabalhados no ambiente escolar, perpassando pela rejeição aos cânones (clássicos) pelos alunos, à precária formação e capacitação dos profissionais da educação no que se refere ao letramento literário, bem como de políticas públicas que atendam a essa demanda tão importante na formação do(a) leitor(a) e, conseqüentemente, do homem.

Assim sendo voltaremos aos nossos participantes de pesquisa que, ao serem interrogados sobre como avaliam a presença da leitura literária no período da sua formação na educação básica, a partir dos seus saberes atuais, como avalia a ditatização da literatura em suas primeiras experiências escolares? Como foi essa escolarização? Foi baseada em

historiografia e análise linguística dos textos literários, ou seus professores--ou alguns deles-- fez essa escolarização na perspectiva do letramento literário? Os docentes assim se manifestaram

Quando eu entrei na escola, eu já sabia ler. Então a minha grande ansiedade de ir para a escola, era porque eu achava que a escola era um lugar cheio de livros e cheio de estórias. Quando eu entrei na escola, eu comecei a ver que a escola--. Comecei a categorizar, dividir. Tinha professores que gostavam de contar estórias. E tinham professores que eram mais ligados às tarefas. Isso foi para o resto da minha vida. Sempre existiram--sempre em menor número, professores que, em determinados momentos, mexiam com a gente pelas emoções, pelos sentidos, pelo prazer do texto. E eu tive professores assim no primário, eu tive professores--um professor, especificamente--que foi meu professor do ensino da quinta série, da antiga quinta série, até à oitava série. Ele chegava todos os dias recitando poesias na sala de aula. Que era o professor que todo mundo se encantava por ele, Professor Zezinho Oliveira, e a gente fazia quinta série e ele chegava recitando Augusto dos Anjos. Mesmo sem entender aquelas palavras às vezes tão difíceis, o vocabulário de Augusto dos Anjos pela questão da medicina. Mas mesmo sem entender, eu era completamente apaixonada pela sonoridade, pela forma como esse professor entrava na sala de aula. Foi um professor que fez um grande diferencial na minha vida, porque eu pensava: além de gostar de ler, eu queria ser professor e queria ser professora assim! Que eu chegasse na sala com alegria, recitando poesias e todo mundo ia sentando e prestando atenção. Esse professor foi o que me mais influenciou no sentido de--não só de gostar da literatura--mas de ter paixão pela literatura no sentido de achar que você é capaz de transmitir essa paixão para o seu aluno. (Professora Clara)

A participante, que antes de entrar na escola já era aquela criança inquieta e apaixonada pela ficção e pela literatura oral e que já sabia ler, afirma que, em seu imaginário, a escola “é um lugar cheio de livros e de estórias, porém ao entrar na escola ela percebe que não é bem assim, apenas alguns professores contavam estórias e outros eram mais ligados às tarefas e “Isso foi para o resto da minha vida. Sempre existiram--sempre em menor número, professores que, em determinados momentos, mexiam com a gente pelas emoções, pelos sentidos, pelo prazer do texto”, complementa a participante.

A sua fala não deixa dúvidas, desde quando entrou na escola, ela esperava por esse encantamento, por uma escola que levasse em conta os sentidos, o corpo, o jogo literário e, conseqüentemente, a sua subjetividade. Afinal, sabemos que o sensível e o inteligível estão interconectados, imbricados e que, juntos, desencadeiam o sentido e o encontro estético e estético do sujeito com os demais seres, bem como com os outros sujeitos.

O relato da professora Clara denuncia em seu discurso a nítida separação que ela percebia entre as posturas dos(as) seus(as) professores(as), que levavam em conta a subjetividade e a emoção, permeando a prática docente, bem como aqueles que eram da ordem pragmática apenas, separando de forma contundente o sensível e o inteligível

provocando uma cisão entre emoção, corpo e subjetividade com a praticidade e objetividade levando a “menina ficcional” a categorizar e dividir os tipos de professores encontrados no decorrer de sua escolarização.

Esta atitude que ainda na contemporaneidade é recorrente no cotidiano escolar:

Deve-se, ao contrário, procurar dar conta da maneira pela qual o sensível e o inteligível, essas duas dimensões constitutivas da nossa apreensão do real, essas duas formas complementares de um único saber sobre o mundo, misturam-se e, provavelmente, até se reforçam uma a outra. (LANDOWISK, 2015, p.24)

As palavras desse estudioso apontam que o sensível e o inteligível fazem parte de forma indissociável do nosso processo de apreender e de atribuir significação a nós mesmos, aos outros e ao mundo. Assim sendo, tal escolarização causou estranhamento à professora em questão, como também nos causa, até hoje, grande estranhamento e inquietação ao perceber essa cisão profunda entre essas duas instâncias que são, a grosso modo, faces inseparáveis do nosso modo de perceber e apreender os sentidos possíveis que nos instigam a construir significados, desde a fase uterina até a nossa morte e, quiçá depois dela, pois não sabemos como era antes de nascermos, como também não sabemos como será após encerrar nossa passagem por aqui.

A professora se refere a docentes que ela considerava como especiais, porém ela especifica um professor que a marcou profundamente “um professor, especificamente--que foi meu professor do ensino da quinta série, da antiga quinta série, até à oitava série. Ele chegava todos os dias recitando poesias na sala de aula. Era o professor que todo mundo se encantava por ele, Professor Zezinho Oliveira, e a gente fazia quinta série e ele chegava recitando Augusto dos Anjos”. Resta-nos pouco a dizer sobre essa passagem, uma vez que, a professora Clara enfatiza que, durante as séries finais do ensino fundamental, conviveu diariamente com a entrada do professor Zezinho recitando poesias, principalmente as de Augusto dos Anjos.

A participante enfatiza que “mesmo sem entender aquelas palavras às vezes tão difíceis, o vocabulário de Augusto dos Anjos pela questão da medicina. Mas mesmo sem entender, eu era completamente apaixonada pela sonoridade, pela forma como esse professor entrava na sala de aula”. As palavras de Clara vão ao encontro do que estudiosos da literatura preconizam, ou seja, o literário, especialmente a poesia arrebatada o leitor/ouvinte não apenas pelo sentido denotativo ou referencial do “jogo das palavras”, mas especialmente pelo seu ritmo, pela sua melodia que invadem os nossos sentidos de forma prazerosa e permeados pelo nosso corpo sensível e inteligível, pois “sentir” já é parte inerente da construção de

significação, impregnada pelo sensível e inteligível. Afinal, indo ao encontro da narrativa da professora Clara

Não somente o sensível “se sente” (por definição), mas ele próprio faz sentido, assim como, inversamente, o sentido articulado incorpora alguma coisa que emana diretamente do plano sensível: enquanto, por um lado, a significação está já presente naquilo que os sentidos nos permitem perceber, por outro, o contato com as qualidades sensíveis do mundo fica ainda presente no plano onde o sentido articulado se constrói. (LANDOWSKI, 2005, p. 95)

Por esse viés do sociossemióticista francês e pelas memórias de leitura da professora, bem como de nossas memórias e de muitas experiências didáticas de ensino de literatura mediado pela subjetividade em nossa prática docente, quer seja do ensino básico, ou do universitário, bem como na formação continuada de professores, podemos afirmar que é uma metodologia que possibilita o encontro estético entre o(a) leitor(a) e a obra, desencadeando transformações tanto no texto inicial que é apropriado pelo aluno, e que o transforma em um outro texto, que é seu, como também pelas transformações existenciais e sociais advindas da didática de leitura subjetiva.

Cumpramos destacar que trazemos em nossas memórias várias passagens, sequências didáticas e, especialmente, alguns projetos de literatura em que nos embrenhamos pela subjetividade nossa e de nossos(as) educandos(as), tendo como resultado além do encontro estético que a estudiosa Rouxel (2014) aponta em suas pesquisas, um encontro dos(as) educandos(as) consigo mesmos e com o contexto social em que se encontravam inseridos, propiciando um auto-conhecimento, bem como alargando sua visão de futuro Josso (2002, 2004, 2007).

A título de exemplo citaremos o projeto de literatura “E agora, José?” que desenvolvemos junto ao alunado das séries finais do ensino fundamental em uma turma da EJA – Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública de periferia de Palmas, no estado do Tocantins. No início de ~~minha~~ nossa carreira profissional, no ano de 2003. Salientamos que havíamos passado recentemente no concurso público para professora na rede municipal e escolhemos ser lotados justamente nesta escola que atendia a uma comunidade de invasão, que ainda estavam morando em barracos de lona preta e o governo estava assentando esses moradores, por intermédio da construção de suas casas populares, utilizando a sua mão de obra, ou seja, a prefeitura fornecia o material de construção e utilizava a mão de obra dos próprios moradores.

A nossa “paixão” e o “encanto” pela literatura fizeram com que eu, juntamente com alunos(as), construíssemos esse projeto de literatura permeado pela subjetividade dos alunos e contextualizado pela situação socioeconômica em que viviam, ou seja, uma comunidade altamente vulnerável em termos sociais. Puxando pela memória, após ~~14~~(quatorze) anos, ainda ~~me~~ nos lembramos, como se fosse hoje, a peça teatral que construimos coletivamente, no decorrer do projeto. Seleccionámos vários poemas de denúncia social, os poemas foram trabalhados em sala de aula, no decorrer de todo semestre letivo. Posteriormente, a peça foi confeccionada conjuntamente, e retratava a construção das “casinhas populares” pelos trabalhadores e trabalhadoras naquela comunidade periférica, porém, houve uma interrupção na construção, com várias denúncias de trabalho pesado por idosos, crianças e mulheres grávidas.

Falava-se também que havia vindo o dinheiro para a mão de obra, mas que o poder público mesmo assim atrelava o trabalho pesado na construção com o direito de ter a moradia. O poder público, por outro lado, argumentava que o dinheiro havia vindo para um número x de “casinhas” e com o sistema de “mutirão” atenderiam o dobro de moradores. Lembramos que, na culminância do projeto, a construção das “casinhas” populares estava interrompido.

Assim sendo, no dia da apresentação da peça, na área externa da escola, finalizamos a peça com uma aluna declamando a poesia “E, agora, José”? de autoria do grande poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade. Ainda ecoa em ~~meus~~ nossos ouvidos e corpo a voz da aluna recitando este poema em meio às construções inacabadas de papelão e outros materiais utilizados como cenário. Arrepios e lágrimas continuam a percorrer-nos corpo e os olhos ante essa “imagem” e essa “voz” que atravessam o nosso imaginário ainda hoje. Ainda hoje, ao rememorar esse episódio nos vem à memória a inquietação diante daqueles(as) alunos(as) jovens e adultos que chegavam à escola depois de um dia pesado sob o sol escaldante, cansados e desestimulados para os estudos e o nosso desejo e vontade de fazer algo didaticamente que fizesse sentido para eles e que os estimulassem a prosseguir nos estudos.

É perceptível a força e o poder de professores leitores e que “amam” a literatura e que nos envolvem nesse emaranhado jogo de palavras, de sons, de ritmos, especialmente na fase inicial de nossa escolarização, pois podemos perceber que a constante presença do professor Zezinho recitando poesias, bem como a presença da contação de histórias ainda em família, como também a presença da literatura de cordel anterior á sua entrada na escola.

O fato de Clara ter se encantado com os cordéis e, antes mesmo de ser alfabetizada já decorasse esse tipo de poesia popular e impregnada de oralidade, de rimas e de histórias reais e fantásticas. “Foi um professor que fez um grande diferencial na minha vida, porque eu pensava: além de gostar de ler, eu queria ser professor e queria ser professora assim! Que eu chegasse na sala com alegria, recitando poesias e todo mundo ia sentando e prestando atenção. Esse professor foi o que me mais influenciou no sentido de--não só de gostar da literatura--mas de ter paixão pela literatura no sentido de achar que você é capaz de transmitir essa paixão para o seu aluno” finaliza a participante:

Na realidade, o que me formou foram as leituras. As minhas influências são outras. A minha base é a leitura, a minha base é a literatura. Foi a literatura que me transportou daquele quintal pro mundo. Foi a literatura que fez com que eu pudesse salsar vãos e acreditar e depois saber que era possível outros mundos, outros quintais, outras paragens, outros contextos. Porque se não fosse a literatura, eu estaria lá nesse momento não dando entrevista para você mas lavando roupa da madame como minha mãe fazia. Então a literatura é quem me cria no mundo. (Professora Clara)

Aproximamo-nos da professora Renata que destaca a significativa influência de sua cidade natal, Dianópolis, no estado do Tocantins, que segundo ela, se configura num importante celeiro cultural por ser um local onde existem muitos escritores, onde se escreve muita poesia e que tal cenário foi bastante providencial à sua formação de leitora, conforme podemos conferir abaixo

Então eu tive um--MUIta sorte com os meus professores, sou de Dianópolis, estudei, fiz ensino médio, ensino fundamental lá. E lá tem uma--uma busca muito grande--não sei hoje--mas na época--pela literatura. Lá é um lugar que se escreve poeSIA e tem muitos poetas, muitos escritores lá. Então a escola, na minha época, era muito voltada para despertar o leitor e o escritor. Então desde o ensino médio nós éramos obrigados a ler:: pelo menos, nossa, em cada bimestre um livro. No ensino fundamental, a professora li::a, né, ela--[nossa, não tinha isso?]-não tinha biblioteca também, então ela trazia os livros, ela lia, todo final de aula, ela pegava 30 minutos. Ela lia uma estória, um pedaço da estória, e deixava-- chegava aquele momento do suspense, eu estava louca para saber, então ela—ela deixava para continuar a história no outro dia, ela fazia isso. E aquilo despertava para a leitura. No outro dia nós queríamos saber mais...

Ao se referir a seus professores, a participante frisa “então eu tive um--MUIta sorte com os meus professores”, enfatiza também que as pessoas da sua cidade são muito envolvidas pela literatura. Esse ambiente voltado para o letramento de uma forma geral e o letramento literário de forma específica parece ter se constituído como um espaço propício para a participante na sua formação leitora. Esse contato com a obra literária e suas

particularidades na efetivação da leitura quer seja, inicialmente, pela voz da sua professora e, posteriormente pela própria educanda caminha na direção do que apregoa o estudioso Ricouer (1992)

É somente na leitura que o dinamismo de configuração termina seu percurso. E é para além da leitura, na ação efetiva, instruída pelas obras consagradas, que a configuração do texto se transmuta em refiguração (...) ela marca a intersecção portanto entre mundo configurado pelo poema e mundo no qual a ação efetiva se desdobra e desdobra sua temporalidade específica. A significância da obra de ficção procede dessa intersecção. (RICOUER, 1992, p.270)

As palavras do estudioso não deixam dúvidas quanto ao encontro efetivo do leitor com a obra, afinal não se pode falar de leitura e/ou literatura, sem que haja a interlocução entre o mundo da obra e do autor com o mundo do leitor, essa instância que foi delegada ao segundo plano ou como mero coadjuvante do processo de significação do texto.

Nesse sentido, as metodologias tradicionais e formais, a partir da década de 1980, foram questionadas e o papel da leitura e do leitor(a) foram reconhecidos em seu importante papel na recepção das obras e conferiu-lhe lugar de destaque, juntamente com autor(a) e obra na construção dos sentidos. Assim sendo, retornamos aos nossos protagonistas desta pesquisa, com a palavra a professora Renata

No ensino fundamental dois, e no médio, os professores já tinham essa--essa exigência de escre--ler:: e escrever uma ficha literária, uma resen::ha, um resumo. Então quando eu cheguei no ensino médio, eu tinha uma experiência de leitura, né, por exemplo, *Gaúcho* eu li no ensino fundamental. Chegando no ensino mé::dio, a professora de literatura mui::to boa, que fez até com que eu fizesse Letras, que eu queria fazer química. Ela despertou tanto o meu gosto pela literatura que eu deixei tudo que eu tinha construído, né, o sonho de fazer “Química” foi substituído pelas “Letras”, através da literatura, eu acho que é isso aqui que eu quero fazer. Então, assim, ela trabalhava com a análise linguística, COM a historiografia, mas principalmente, também, voltado para letramento, n e as análises dos livros literários. Cheguei no curso de Letras eu já tinha lido aqueles--esses livros quase todos. Meu ensino médio foi--foi magistério, que as pessoas acham, nossa, magistério, mas foi um curso bem feito, assim. A questão da literatura, o ensino da língua portuguesa até agora foi MUIto importante pra mim. (professora Renata)

As memórias da professora Renata no que concerne à escolarização da leitura e da leitura no decorrer da sua educação básica são muito positivas, desde a sua infância ela alega ter sido agraciada com a contação de histórias pelo pai, o material escrito trazido da escola pelos irmãos mais velhos, que já lhe instigavam a querer aprender a ler, o auxílio dos irmãos em seu processo de alfabetização lhe foram muito favoráveis, pois a mesma dizia viver

cercada de situações positivas que possibilitaram o seu processo de letramento e do letramento literário em especial.

A professora ainda salienta que é de Dianópolis, uma cidade tocantinense muito ligada às questões da cultura escrita “lá tem uma busca muito grande--não sei hoje--mas na época--pela literatura. Lá é um lugar que se escreve poesia e tem muitos poetas, muitos escritores lá”, reitera a professora, julgando-se ter tido a sorte de nascer em um lugar onde a cultura escrita e a leitura eram não só muito presentes e valorizadas pela comunidade, assim como a cidade possuía uma grande quantidade de escritores e de poetas, sendo que a poesia era um bem simbólico e cultural não só respeitado e cultuado, como também fomentado pela escola e pela comunidade local.

O ambiente familiar, escolar e comunitário deixou marcas indeléveis na professora, tanto que, além de suas memórias positivas durante seu processo de formação de leitora, tais influências, especialmente de uma professora no curso de magistério, fizeram com que ela abandonasse o sonho de fazer o curso de Química e optasse pelo curso de Letras. Como podemos constatar a importância da influência de professores e professoras nas escolhas de cursos dos seus(as) alunos(as) é primordial, pois dependendo de sua ação e atuação podem provocar mudanças de itinerários bem como fortalecer escolhas já delineadas pelos(as) alunos(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar nossas reflexões finais acerca deste trabalho sobre a formação de leituras e de leitores de professores da educação básica pública de Palmas, gostaríamos de ressaltar que este foi baseado em entrevistas sobre memórias de leituras e de vida de nove professores da educação básica de Palmas, capital do Tocantins.

É importante destacar que trabalhar com memórias, por intermédio de histórias de vida e de uma “escuta sensível” às narrativas dos participantes deste estudo, proporcionou aos professores, bem como a mim mesma como professora e pesquisadora, reflexões profundas sobre nossos primeiros contatos com a literatura oral, ainda nos primeiros anos de vida, através das contações de histórias, lendas, contos de fadas, causos de assombração, assim como as reverberações positivas dessas interações prazerosas em nosso processo inicial de formação de leitores. Afinal, não podemos nos esquecer de que, possivelmente, tais encontros estéticos e estésicos em nossas interações tenham sido precursores do nosso desejo de continuar buscando essas interações que se operam pela ordem do que, em termos da metalinguagem semiótica, se compreende como contágio e ajustamento (LANDOWSKI, 2005, 2014).

Acreditamos que as memórias dos nossos participantes, em diálogo com nossas próprias memórias a respeito das nossas primeiras memórias de leitura, são significativas para que possamos repensar a formação de nossos educandos leitores de forma a privilegiar a sua subjetividade e o seu contexto cultural, pois o nosso contato inicial com a literatura aponta para profundas reflexões sobre a formação de leitores de forma a privilegiar as várias dimensões do sujeito, bem como a multirreferencialidade do literário.

Nessa direção, não podemos nos esquecer da urgência de avançarmos rumo a práticas pedagógicas que levem em conta o educando em sua subjetividade e contexto cultural para que possamos construir pontes rumo à formação de educandos leitores autônomos e críticos, dado que a literatura proporciona conhecimentos de si mesmo, do outro e do mundo.

Não tivemos a pretensão de esgotar a problemática em estudo, posto que tal temática é complexa e carece de novas pesquisas e abordagens, para que possamos compreender melhor as intrincadas relações que subjazem a nossa formação leitora, bem como a desafiante tarefa de formar educandos leitores de uma forma geral e, especificamente, no caso desta pesquisa, leitores de literatura. Ademais, sabemos que é imprescindível que haja uma maior aproximação entre a dita literatura “canônica” com a literatura de “massa”, uma vez que precisamos avançar, possibilitando que a alteridade se faça presença contínua nas nossas

interações, quer seja no âmbito escolar, quer seja nas demais relações sociais, afinal sabemos o quanto ainda temos que avançar no que concerne a interações humanas mais sensíveis, estéticas e amorosas.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, S. **Confissões**. 10. ed. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1981.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poética, 1993.
- ARISTÓTELES. **Vida e obra**. [Os pensadores]. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (org.) **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo, DCL, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARCIA GOMES, P. **O método terapêutico de Scherazade: mil e uma histórias de loucura, desejo e cura**. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- BARROS, D. L. P. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1990.
- BARROS, D. L. P. “De la perfection”: duas reflexões. In: LANDOWSKI, E.; DORRA, R.; OLIVEIRA, A. C. (Orgs.). **Semiótica, estesis, estética**. São Paulo/Puebla: EDUC/UAP, 1999, p. 119-134.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz & Terra, 1990.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3 a Edição, São Paulo. Cia das Letras, 1994.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. 2 ed. São Paulo: Ateliê, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2011.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**. Do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

COUTO, M. **Tradutor de chuvas**. Lisboa: Editorial Caminho, 2011.

FERREIRA, G. P. C. **Escola de tempo integral e letramento literário**: um estudo sobre a formação de leitores. 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína. 2012.

FERREIRA, G. P. C.; RAMOS JÚNIOR, D. V.; MELO, M. A. Entre a proposta e a prática: uma pesquisa sobre o letramento literário em uma escola de tempo integral. In: SILVA, L. H. O; MELO, M. A.; OLIVEIRA, L. R. P. F.. (Orgs.). **Ensino de língua e literatura**: pesquisas na pós-graduação. Palmas: EDUFT, 2014, p. 59 – 74.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1996.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FONTANILLE, J. Quando a vida ganha forma. In: NASCIMENTO, E. M. F. S.; ABRIATA, V. (Orgs.). **Formas de vida**: rotina e acontecimento. Ribeirão Preto, SP: Coruja, 2014.

FONTANILLE, J. **Semiótica do discurso**. Trad. Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2007.

FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. **Tensão e significação**. Trad. Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit, Waldir Bevidas. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

GREIMAS, A. J. **Da imperfeição**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. **Semiótica das paixões**. São Paulo: Ática, 1993.

JOSSO, M-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M-C.; SCHMUTZ-BRUN, C. La co-construction de savoirs singulier-pluriel à partir du travail d'écriture et d'interprétation des récits de vie. Variations à deux voix. In : SAADA-ROBERT, M. ; LEUTENEGGER, F. (Orgs). **Expliquer/comprendre : enjeux scientifiques pour la recherche en éducation**. Genève: De Boeck Supérieur « Raisons éducatives », 2002, p. 165-184.

LANDOWSKI, E. **As interações arriscadas**. Trad. Luiza Helena Oliveira da Silva. São Paulo: Companhia das Letras e Cores/CPS, 2014.

- LANDOWSKI, E. **Presenças do outro: ensaios de sociosemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- LANDOWSKI, E. Avoir prise, donner prise. **Actes Sémiotiques** [En ligne], n. 112, 2009. Disponível em : <http://epublications.unilim.fr/revues/as/2852>. Acesso em 24 set. 2018.
- LANDOWSKI, E. De l'imperfection, o livro de que se fala. In: GREIMAS, A. J. **Da imperfeição**. São Paulo: Hacker, 2002, p. 125-150.
- LANDOWSKI, E. **Além ou aquém das estratégias, a presença contagiosa**. São Paulo: Edições CPS (col. Documentos de estudo, 3), 2005.
- LANDOWSKI, E. Avoir prise, donner prise. **Actes Sémiotiques** [En ligne], 112, 2009.
- LANDOWSKI, E. ¿Habría que rehacer la semiótica? **Contratexto**, n. 20, p. 129-155, 2012.
- LANDOWSKI, E. Para uma abordagem sócio-semiótica da literatura. **Significação**, n. 11/12, p. 22-43, 1996.
- LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In: **Educação & Realidade**. Dossiê Michel Foucault. Porto Alegre. V.29 n.1. jan./jun. 2004.
- MELO, M. A. Entre livros, leitores e realidade. **Via Atlântica**, n. 26, p. 161-176, 2015.
- MELO, M. A.; SILVA, L. H. O. O leitor atrapalhado e a formação docente. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 35, p. 63-75, 2018.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1990.
- NAKAGOME, Patrícia Trindade. **A vida e a vida do leitor: um conceito formado no espelho**. 2015.397f. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- PETIT, M. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- PIETRO, H, B, O. **A Memória do sonho: um estudo sobre a história oral e seus portavozes**. Tese de Doutorado, 2015.
- RAMOS JÚNIOR, D. V. **‘Os homens das matemáticas’ e uma entrevista que poderia ter sido, não foi – mas continua sendo: relato de experiência formativa em pesquisa no campo da história oral**. Mimeo, 2017.
- RAMOS JÚNIOR, D. V.; SILVA, L. H. O. Dom e docência em relatos de vida e formação de professores de História e Letras do Norte do Tocantins. **Revista História Hoje**, v. 5, p. 255-277, 2016.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

SILVA, L. H. O. Memórias da guerrilha: acontecimento e história. In: MENDES, C. M.; LARA, G. M. P. **Em torno do acontecimento: uma homenagem a Claude Zilberberg**. Curitiba: Appris, 2016, p. 141-162.

SILVA, L. H. O. Não vejo o mundo com seus olhos: inquietações sobre a leitura e literatura na perspectiva da semiótica didática. In: BRITO, A. R.; SILVA, L. H. O.; SOARES, E. P. M. (Org.). **Divulgando conhecimentos de linguagem: pesquisas em língua e literatura no Ensino Fundamental**. Rio Branco: NEPAN, 2017, v. 1, p. 195-211.

SILVA, L. H. O.; MORAES, C. W. R. Estudar para ser feliz: análise semiótica de relatos orais de professores licenciados na modalidade de ensino a distância. **Estudos Semióticos**, v. 10, p. 37-44, 2014.

SILVA, L. H. O.; REIS, N. V. O PARFOR como locus de formação de leitores de literatura. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n. 1, p. 87 – 102, jan./jul. 2014.

SILVA, L. H. O.; MELO, M. A. **Do leitor do trem e outras narrativas sobre o acontecimento da leitura**. Mimeo, 2019.

SILVA, L. H. O.; MELO, M. A. Por um retorno ao texto e seus (dis)sabores: pesquisas sobre literatura no Profletras. **EntreLetras** (Online), v. 9, p. 86-102, 2018.

SILVA, L. H. O.; MELO, M. A. O que pode o leitor? **EntreLetras**, v. 6, n. 2, p. 120-132, 2015.

SILVA, L. H. O.; RAMOS JUNIOR, D. V. Os sentidos da escola e da escolha da profissão docente em relatos autobiográficos de professores em formação: diálogos interdisciplinares entre história oral e semiótica discursiva. **EntreLetras**, v. 3, n. 2, p. 122-144, 2012.

SILVA, L. H. O.; MAGALHÃES, H. G. D. Do reino da beleza à república do gosto: questões para o letramento literário. In: RAMOS, D. V.; ANDRADE, K. dos S.; PINHO, M. J. de (Orgs.). **Ensino de língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 81-92.

SOARES, E. P. M. (Orgs.). **Divulgando conhecimentos de linguagem: pesquisas em língua e literatura no Ensino Fundamental**. Rio Branco: NEPAN, 2017, v. 1, p. 195-211.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre História Oral e as memórias. Projeto História, São Paulo, n.15, p.51-84, abril 1997.

ZILBERBERG, C. **Elementos de semiótica tensiva**. Trad. Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit, Waldir Bevidas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011, 302p.

ZILBERBERG, C. (2006). _____. “Síntese da gramática tensiva”, in: **Significação: Revista Brasileira de Semiótica**, n.25, v. 33. São Paulo: Annablume, p. 163-204, 2006.

ANEXOS

Entrevista professor Vinícius

GC: Então vamos começar. (+) Primeiro d--agradecer você, [], por ter aceito participar na nossa pesquisa, né. Participante Vinícius

Ent: Agradeço.

GC: É, o objetivo principal dessa entrevista semi-estruturada é registrar narrativas de memórias de leituras de professores de literatura da educação básica, pressupondo a existência de diferentes pontos de influência que contribuíram positivamente para sua formação de leitor e, conseqüentemente, para sua prática pedagógica voltada para a formação de educandos leitores. Quais são suas primeiras memórias de:: leitura literária ou de literatura, né?

Ent: Mm, primeiras. (+) Olha, possivelmente o primeiro contato foi mesmo na escola, né. Eh:: não--não tive muito--muita influência de familiar, né, acho que--deve perguntar isso aqui mais na frente, né, é::, uh (+) Assim, livros de literatura infantil, né, [uma?] coisa de ensino fundamental, assim, né, de [borbun::ga?], né, (+) eh, Maria Macha::da, alguma coisa assim, né, mas:: são muitos passos, assim, eu lembro que eu tive contato, mas eu--ainda não--não mexeram comigo, né, não (+) não chegaram a me conquistar pra me tornar um professor, né. Acho que foi mesmo dentro parte do ciclo:: (+) educacional.

GC: Como era a relação de sua família com a leitura literária?

Ent: Uh, não era. [GC: Rrsrs.] Né? Eh::--eh--nós [parte?] todos de uma área TÉCNica e com a cabeça técnica, né, sem dá esse valor::, né, acho que, especificamente a--a formação de leitor::, né, cultura literária e tal. Então::, eh, na verdade que--que eles me legaram nesse sentido foi um dicionário, né, e uma gramática, né, [GC: Rrsrs.] que era o que eles usa::vam quando eles eram estudantes e falou, ó, já que você vai estudar isso, né, fica aí para você, né, mas assim: nunca me deram UM livro de literatura que não fosse, ah, que a escola tivesse pedido, né. [GC: Mhmm.] Pra--pra eu fazer matéria de português. Então essa era a relação.

GC: Antes do início da sua escolarização, você teve contato com algum familiar ou membro da sua comunidade que influenciou em relação a gosto pelo texto literário? Quem foi? Como foi? A mediação foi prazerosa?

Ent: Antes do início da escolarização--

GC: É, por exemplo, em ca::sa--

Ent: É, é, é uma memória bem--bem puxada para--[pro?] passado, né, não--diria que não, né, não--não tive esse contato. Realmente. Nem--nem antes nem durante que não fosse um professor, né, aí já--já é uma outra questão.

GC: Como você avalia a presença da leitura literária no período da sua formação na educação básica? [Ent: Mm.] A partir dos seus saberes atuais, como avalia a [didatização?] da literatura em suas primeiras experiências escolares? Como foi essa escolarização? Foi baseada em historiografia, em análises linguísticas dos textos literários? Ou seus professores ou algum deles fez essa escolarização na perspectiva do letramento literário?

Ent: Nossa. [É minha?] essa questão. [Para aí?]. [00:03:21] [GC e Ent2: Rrsrs.] Muita--muita coisa aqui. Tentar dá conta. Eh:: (+) bem, eh:: a presença da leitura literária, bom, eu acho ela--ela foi (+) parando para--para o olhar hoje, ela foi (+) meNOR do que ela deveria ter sido, [claro?], que eu acho [o?] BÁSico que alguém deveria ter, né. Eh:: eu acho que eu só fui tomar um contato assim mais firme com a literatura no meio do segundo ano do ensino médio. Então no percurso aí de na verdade de um ano e meio foi o que--o que me levou uma voracidade, né, de leitura e me fez escolher letras como carreira, né. Mas não a presença (+) [ineficiente?], né. Eh, sobre a didatização (+) olha, muito tradicional, né, [aí?] embora eu não estudasse num colégio tradicional, né, mas abordagens [de?] professores era muito tradicional

no sentido da historiografi::a, né, da--da biografia do autor:: e tal, né, aquela coisa, né. Eh::-- apesar disso::, o--o manejo dos professores com a literatura ele era (+) quando--quando na hora da leitura, em sala de aula, era muito sensível, né. Então assim, eh, realmente a gente conseguia::, eh:: (+) imergir naquela leitura, né, meio que, uh, tem um pouco da::--da experiência poética daquilo, né. Então isso foi--isso foi preponderante. Uhm, que mais? Como foi essa escolarização?

GC: Já. Que papel você atribuiria ao seu meio familiar, escolar e comunitário a sua formação de leituras.

Ent: Rrsrs. Eh, bom, eh isso--eh, pequeno. (+) Né, eu acho [o?] familiar, eh, em [prover?] os meios de (+) uh, digamos assim, tem, uh, de me deiXAR ler, e me deixar estudar, né, não-- não tirar livro da minha mão:: ou me colocar para fazer es--para trabalhar::, em fim. Nada desse sentido, né. Então, agora, de estímulo, realmente nenhum, né.

Eh:: escolar, eu acho um papel importante no final:: da minha escolarização, né. Eh, com uma professora especificamente, uma--uma professora de literatura e uma professora de produção de texto, né. Foram importantes pra mim.

Eh:: e comunitário, realmente, como eu cresci num apartaMENto, né, e raramente [eu?] saía, né, não havia muito esse sentido de comunitário, né. Comunitário era [o?] momento de jogar bola, né, apenas [GC: Rrsrs.] (+) Então é uma coisa bem individual::, né, bem restrita, mesmo.

GC: Como professor de literatura de educação básica, quais são suas principais diretrizes? Que abordagens didáticas você privilegia? Fale [dos?] suas experiências [00:06:24] como formador de leitores.

Ent: Essa pergunta é boa [GC: Rs.]. Eh:: (+) [00:06:37] Meditar um pouco aqui. Uh:: bom. (+) [00:06:50] É, eh:: uma (+) eu diria que a principal diretriz é::--seria a principal diretriz PARA MIM seria não me deixar levar pela--pela ilusão, né, muito fomentada pela--pela pedagogia que:: se você tiver boas ideias e o coração aber::to e se esforçar, você vai ter sucesso, né, empreitado de ser um bom professor, né, então assim. Tento me manter sempre crí::tico e atento a::--aos--às individualidades de cada tur::ma, de cada alun::o, da instituição::, né, entender que toda esse jogo polít::ico associa [um que?] a literatura TÁ colocado é uma coisa que você não consegue resolver, você não consegue, uh:: por:: (+) empenho próprio você resolver, né. Então, assim, sempre tenho essa::--essa ressalvo. Então, a questão da literatura no Brasil é uma questão, eh:: sempre foi muito delicada do ponto de vista da instituição, eh::, sempre foi deficiente do ponto de vista da circulação:: da leitu::ra, né, em fim. [00:07:57] Então, eu diria que a principal diretriz PAra mim--pessoa--e também professor. Eh:: agora--agora de fato, né, como é que, com a minha principal diretriz [quando lido?], com a literatura em sala de aula. Eh::, bom (+) eh--a principal diretriz da literatura coMIgo é tentar respeitá::-la no que ela tem de mais própria, né, então na coisa que eu não faço tanto pelos meus alunos mas eu faço por mim, né, quer dizer, não--não tentar transformar literatura em uma coisa que ela não é, né, eh::--eh:: como uma:: coisa boba, um passatem::mpo, eh::, um modo de indoutrinar::, ideologi::a, os morais:: e religiões, em fim que seja, né. Eh:: é--é uma ressalva, né, então eu me policio para eu não fazer isso nem::--nem s::ei se eu saberia fazer, eh:: e sempre com aluno eu puxo a leitura, ou algo nesse sentido, eu, né, sempre rebato, né, ou pelo menos tento mostrar que, eh:: (+) não é a única possibilidade, ou que ele já tá pegando a coisa [bom?] de meio andando, né.

Eh:: agora, o que que eu espero--o que que eu espero do meu aluno. Eu espero, eh:: o ideal, como já falei, seria que ele se torna um leitor, né, mas eu entendo no âmbito da IFTO:: da--da dinâmica de trabalho, das condições de trabalho que eu tenho hoje, eh:: que isso é muito difícil. Né? Talvez pegando uma turma no início do ensino mé::dio, você fica com ela até o

final você consiga até mesmo pensar num planejamento do longo prazo, e-e cadenciar o seu-as suas aulas, o seu conteúdo de uma maneira que você consiga atingir isso em alguma medida, né. Agora:: da forma como tá atualmente não--não [vejo?]. Uh:: mas de fato, né, apresentAR literatura de uma maneira, eh, interessante, né, eh, tentar não seguir tão estritamente o livro diDÁTico. Uh:: [00:10:03] o (+) o--o plano (+)--plano de curso, né, com--com as diretrizes, então eu trago coisa de literatura universal::, trago, uh, coisa de outras línguas, eh:: história em quadrinhos, cinema, né, [quer dizer?] para tenTAR, eh, [fez?] enfatizada determinados pontos conceituais como narrador, personAGens, histó::ria, uh:: cena, né, enredo. Uh:: (+) [ser em?] aquele meio::, uh, que o aluno tem contato, né, então assim. Eu espero que ele atinja [00:10:36] determinados conceitos e ao mesmo tempo tenha trabalhado, assim, sensibilidade que, uh:: a realidade é uma construção, né, é uma construção que é, como aluno, eh:: POde [se empenhar?] e ser um protagonista, um pensador ativo, né, na--naquilo que ele::--que ele traz e leva para a vida dele, né, então, mesmo que ele não se torne um:: (+) um--um parTÍcipe, um::--um defensor da literatura uma--uma prática da vida dele, né, é uma coisa que voCÊ faz o convite, mas, eh:: e--de alguma forma você como pessoa tem que tocar ele, n--então, tenho muitos alunos hoje que:: tenha al--a uma relação comigo muito amigÁVel, muita amistOSA, eh:: só que nunca participaram da aula e tal, mas ainda assim quando a gente se encontra, eu sou a figura do professor [], né, então aquele--aquele olhar, aquele encanto com a minha pessoa de alguma forma TÁ trelado à minha aula, à discussão com os textos que eu levei, né, e até mesmo, assim, ah, poxa, li um--nem que eu li um texto outro dia e gostei. Né? Então, de alguma forma você entra nesse processo também, né, sem querer, você se torna referência daquela pessoa com a leitura, né, então, eh:: (+) mesmo que ela não se torna leitor, você::--você se torna co-adjuvante [de?] alguma maneira pro resto da vida dela, né no--nos contatos com a literatura que a pessoa vai ter, né. Eh:: (+) bom.

Que abordagens didáticas, eh, rapidamente, eh, eu privilegio. Eh:: eu--eu não me considero um professor::, uhm, (+) não vou dizer bom, mas é típico, né? [GC: Rsrs.] Eh, então, eh, eu não--eu não me consigo ver muito assim, eh, como um:: dirigir [um macharrete?], né, e::--e os meus utensílios são as abordagens didáticas, né. Eu tento manter uma determinada ordem na sala de aula, mas eu parto do princípio que o aluno, ele tá diANte da literatura no mesmo lugar do que eu, né, ou seja, eh::, diante alguém que quer aprender e to--tomar contato com a realidade aí que é sempre inaugural, né. Então na verdade eu vejo que o meu--meu papel ali é o de aproxiMAR esse, eh::--essa--esse convite que a literatura faz [que de forma?], uh, da correria cotidiana, ele seria totalmente esquecido no meio do Whatsapp, da televisão::, do--da fofoca, do Facebook ou seja, né. Então fala assim: gente, [vai?], vamo para um pouquinho aqui, né, vamo ler esse conto aqui de duas páginas, né. E ela porque? Qual é a função, qual utilidade--não, não, vamo fazer isso. Né? Como se chamar para tomar cerveja, né, [cê num tem?] se explicar--

Ent2: Porque, né?

Ent: Né? É o convite que [vou?] ser aceita, necessariamente. Né? Ou--ou pelo menos para ouvir, né. Então::, eh, ta--tá bem por essa diversificação de materiais que eu trago, eh::, eu tento ir convencendo eles a aceitar mais os convites da leitura, né? Menos assim, ah, não, mas--mas quem é esse autor? Mas qual estilo? Eh, mas qual é a data? Mas qual é a obra? [Vou?] não, não, calma ae, né. Vamo primeiro ler e, se necessário, né, a gente conduz para isso, né. Então assim, vejo pelo nível de letramento literário dos meus alunos HOje, o mais importante, o mais fundamental é vencer essa primeira barreira. Né, cê fala assim: sujeito que, uh::, que passa na maior parte as outras matérias lá manejando um aparel--uma aparATÉcnico, né, então raciocinando em termos de condução de--condução elétrica, de::, eh, de mediação de pla::nos e construção de elementos robóticos aí, cê fala assim, não, mas--mas o

que que é o ser humano? Né? Mas o que--qual é a natureza da palavra, né? Eh::--que que--o que que é a::--o que que é uma ide::a? Né, o que que--o que que é a mentira? Né, o que que é uma histÓria, né? Então você na verdade, não--não faz 'apenas perguntas literária, filosóficas, mas perguntas que dizem respeito à vida da pessoa que ela nunca na verdade parou para pensar, né. Então, eh::, você propicia esse momento de choque, né, eh:: e saber de alguma forma que você TEM essa responsabilidade, porque fora da escola a pessoa não vai ter, né, que não seja de uma forma, assim, de ela abrir o Facebook, ver a imagenzinha lá com [a parte?] de um poema e, ah, legal. Né, e passar. Então aquela coisa assim: vamos construir um TEMpo, vamos construir um momENto, né. E na verdade é o que a gente faz para qualquer coisa que a gente CRIA na vida, né? Você quer aprender um instrumento, você CRIA um tempo para você cultivar aquilo em você, então, tento fazer da minha aula um pouco isso, né, que a aula seja um momento de cultivo, né. Mas assim, nunca pra, em última instância, se curvar à minha variação. Né, então, falo, ó, gente, uai, não se preocupa, a gente vai fazer uma avaliação, eh, nem vou--nem sei ainda quando é que vai ser, né, mas assim, vamo--vamo--vamo trabalhar, vamo botar mão na massa aqui, né, então tento ao máximo desconstruir essa--essa cultura da no::ta, da produtivida::de da--da decore::ba, né. E:: o que de fato é muito difícil considerando a maneira que a educação tá pensada no Brasil.

GC: [?] próxima. (+) Quais as principais--os principais desafios para formação de leitores de literatura? Que dificuldades enfrenta? [00:16:21] (+) Acho que você já contemplou, né, nessa outra, né, anterior.

Ent: É, quero--quero comentar mais alguma coisa aqui. Eh, no âmbito da escola, eh, (+) o professor de português, ao principal desafio [GC: Rsrtrs.] a ser vencido, né, eh:: a estrutura curricular, né, a ser pensada (+) no nosso caso, a quantida::de de informações. A quantidade de disciplinas, eh, o lugar do aluno como alguém que, na verdade, tá aí para cumprir um conjunto de protoco::los e não para ele de fato chegar e conhecer, né, e buscar conhecer e colocar essas questões, essas demandas, né. Eh:: (+) e em última instância também, a história da literatura, né. [00:17:10] Eh:: a--da maneira como a gente vê nos livros didá::ticos e são montados em cima de livros de história de literatura principalmente, eh::, eles são::, uh:: eu--eu faço essa leitura, né? Eles tendem a ser muito pouco [acríticos?], né. Então, assim, de conseguir, exatamente, uh, ponderar o que que--uh--se o José de Alencar valer tão mais a pena de ser estudado que Clarice Lispector, se João Carlo [a de Melo Neto?] [00:17:43] merece mais ou menos atenção [00:17:45] do que, eh::, literatura dos viajantes, né, século XVI, né. Então eu acho que não só para quem::--para quem toma contato com livro didático, né, precisa daquilo de alguma forma pra (+) dá um ponto de partida para sua formação literária, mas também para que ela elabora as políticas pú::blicas, né, os currículos escolares. Se baseado NEsse tipo de planificação em que as obras elas não tem, eh, não tem diferença entre si, né, você passa um mês no parnassianismo, cê passa um mês no romantismo cê passa um mês [no [?]?], e como se tudo isso tivesse o mesmo peso. NA literatura, geral, universal, a literatura brasileira, e mesmo na formação do--do leitor médio, né, que de fato não tem, né. É, Alfonso de Guimarães não--não é mais importante pra--para o aluno médio que, eu diria, Guimarães Rosa. Né? [Que não tem?] eu, o que que é a literatura, como é que ela funciona, como é que ela pode ser criadora e não apenas reprodutora de uma fala, uma ideologia, uh, externa, né. Modelo, eh:: (+) então, a minha dificuldade mesmo, é:: essa, né. Dentro da escola e fora da escola também, porque, de fato, hoje para você convencer uma pessoa fazer uma coisa, se você não coloca uma utilidade, e [motilidade?] voltada pro dinheiro, né, é muito difícil. A arte ela fundamentalmente ela não TÁ trelada nisso. Pode até vir a esTAR, então, acho que essa--essa coisa da função e da::--e da rendabilidade é--é [mortal?] arte, ela sempre foi, sempre foi, eh::, como a gente tá muito dominado por isso, eu diria que a principal obstáculo, até mais do que o currículo, é a [00:19:39] até mais do que::, em fim, qualquer outra coisa.

GC: Eh:: no que se refere à escolarização da literatura, que papel você atribuiria aos seus professores no decorrer da toda sua formação?

Ent: Uhm:: (+) [00:19:56] Olha, uh:: eu vou separar em du--em algumas partes, né. Eh:: no ensino médio, eu diria que f--como [disse?], foi uma professora de literatura e uma professora de redação que não só me mostraram que o meu TEXto era bom, né, eh:: que:: em fim, que eu tinha boas idei::as e sabia cadenciar [fal?], escrita. Eh:: mas também de mostrar:: a literatura e mostrar coisas boas e porque que era bom, né, então essa--essa--esse contato, essa sensibilidade, essa compreensão [fora?] importante porque eu pudesse vir a querer trabalhar com letras, né. Eh:: fazer o cur::so, né, depois, eh:: (+) voltar e--e ser professor. NA--na universidade, eu tive, eh::, uh, eu dei um salto crítico muito grande, né, então passei--acho normal, né? Todo mundo tem um pouco disso. Eh:: passei as (+)--a fazer muitos questioname::ntos em torno de algumas abordagens didá::ticas, alguns auto::res, alguns concei::tos que eram usados--que são usados--pra discutir literatura, né, então, na verdade sempre fui atraído pra a área de teori::a, né, de refletir sobre essas coisas que norteiam a--a ação da literatura, né, e não tanto de, uh, estuDAR determinados autores, [havia vírgula?], né. Afundo, né.

Então o papel dos professores na universidade de literatura--de literaTURA especificamente foi, eh, me mostrar como eu não queria ser--seguir [GC: Rs.] a--a--o caminho acadêmico de literatura brasileira, literatura portuguesa, por achar que na verdade estavam, uh, se::--se pautando por pressupostos muito controversos, né. Eh:: que a tratar literatura como um objeto científico principalmente. Né? Então:: eu sempre tive essa reserva, né. Agora tive alguns BONS professores de literatura, né, vou colocar aí talvez uns dois ou três, né, num--num total muito maior (+) na universidade. Eh:: que conseguiram caSAR, né, as minhas, eh::--as minhas ressalvas teóricas com, eh, uma leitura sensível de literatu::ra com, eh, um embasamento, uh, crítico, né, e--e (+) bibliográfico, né, sobre as obras literárias, né. E aí eu que entendi bom, então, é posSÍvel, eh, ler literatura de uma forma criativa, é possível sobreviver academicamente com isso, né. Sem se enquadrar naqueles moldes, né. Eh:: e por outro lado, os professores de teori::a, né, foram me suscitando exatamente essas ressalvas, essas questões com a literatura, né, foram-me alertando, assim, o que NÃO fazer com a literatura, né. E, depois, é que fui entender também o que fazer com a literatura. Né? Então esse NÃO inicial é importante para não [GC: Rsrs.]--a gente dá um passo depois.

GC: Você acha que suas memórias de leituras foram, e/ou são positivas? De que forma você acha que essas influenciaram e/ou continuam influenciando como leitor e como professor de literatura?

Ent: Uh huh. Tá. Eh:: (+) é, eu acho--eu acho que elas vão ter como se--como não ser positivos, né. Mesmo quando você lê um livro que seja [o que?] CHAtO (+) ruim, né, como muitas vezes eu [tive?] que fazer lá na faculdade, [GC: Rs.] eh:: você--você adquire contato com uma coisa NOva, né, com [o avesso?] novo que é o--o compromisso básico da literatura, né. Então mesmo quando ela acrescenta pouco, [00:24:01] quando ela acrescenta [uma aula?], ela acrescenta, né.

Agora, para falar da--das boas leituras, né, eh:: realmente assim, é uma coisa que faz parte de você, né. Cê não--não--você passa a pensar:: (+) COM aquela obra, né, a parTIR daquela--daquela obra que você leu, né. Então tem obras que eu volto a ler e coisas que eu digo no dia-a-dia, assim, eu falo, ah, não, então é daqui que eu peguei. Né. Ah, não, então, né, ah, não, então, isso concorda comigo. Ou--ou--ou eu concordo com isso, você já não sabe mais--evidentemente saber quem é o sujeito e o objeto até que isso não existe, né. Eh:: então a--a leitura, *ler*, vem do latim *legere*, né, que nos sentidos é colher. Então a leitura é--é o que você colhe no mundo para criar o seu mundo, né, que não é de maneira nenhuma oposta ao mundo

de ninguém, né. Então, as minhas leituras--e quando entendi isso, quer dizer, eu preciso ler para poder me tornar quem eu sou, né. Porque se eu não ler, eu vou meio que deixar de cultiVAR, né, por essa via aqui. Eu tenho a feição, né, eh mas que também é uma via privilegiada de cultivo, né, que é o texto, né.

Eh:: (+) bom, então, de que forma que elas influenciaram e continuam influenciando como leitor e professor? Eh, bom, como leitor:: eu acho que, uh:: eu (+) é uma coisa que me faz, na verdade, como disse, né, eh::--me compõe, né. E me compondo, me ajuda a pensar:: em tudo da minha vida, na verdade, né. Então, eh, def--uma coisa que eu defendo de alguma forma até polemicamente é que:: quando preciso--quando preciso de um conforto existencial, eu vou à literatura. Quando eu, eh::, tou fazendo nada, eu vou à literatura. Quando eh:: eu preciso--precisaria de uma ajuda psicológica, vou à literatura. Quando eu tou irritado, vou à literatura. Ah, mas [GC: [?]] é--cê quer encontrar respostas? Não é exatamente isso, mas é porque você precisa dialogar com alguma coisa, né. Você precisa de um contraponto para você, né, só você de fato fica encastelado em aquilo que você já achar::, você já pensa::va, então. Eh:: (+) e--e isso--claro que isso tá muito além de ler por--por divertir, tá muito além de ler para passar tempo. Tá muito--também ler por ser professor de literatura, né? Aliás, isso é uma ressalva que eu faço, eh:: (+) cada vez mais a dinâmica de sala de aula, ela, eh, diminui você enquanto leitor. Quer dizer que você tem menos tempo para ler as obras com autonomia, você tem menos tempo para qualquer coisa, mas inclusive pra ler, né. Eh, você também não procura coisas novas porque você tem sempre que reler aquilo que é objeto da sua aula, né, então assim, aquela coisa, ah, não, poxa, eu vou pegar, sei lá, é a obra do::--Unamuno. [Ligo?] Miguel Unamuno para--pra conhecer, para ler, né. Mas [eu digo?], não, mas eu tenho que dar aula a semana que vem sobre Machado de Assis, então, né, vou pelo menos reler, né, o *Brás Cubas* para isso, né. Então, eu vejo--vejo essa coisa da dinâmica cotidiana, assim, muito contraproducente, para que um professor da literatura [ao?] leitor, do professor da literatura, né.

Eh:: agora, por outro lado, quando dá CERto, né, é uma coisa que ajuda, né, então--para usar o mesmo exemplo, né, você vai trabalhar Machado de Assis com uma turma, então você vai reler e aí durante a leitura ou mesmo durante a aula, né, conforme a interação dos alunos, as observações e tal, ter uma brincadeira que ali, você vai vendo outras coisas na o::bra, vai fazendo novas conexões e tal, então:: ajuda, né. Eh:: (+) peraí a gente tá--

Ent: Assim, eu--só para terminar--eh, o--a literatura também me ajuda a me posicionar enquanto professor. Então, assim, qual é o--o meu papel na socieda::de, qual é a maneira que eu tenho de lidar com determinadas questões, e tal. Então eu absolutamente não FAÇO essa separação, quer dizer, é, que--eu cumpro uma funÇÃO, que é ser professor, e um obJETO de aula é literatura. Né--não--não--não--não, eu, [], eu SOU composto pela arte, pela literatura, né. Claro, de CÉLulas, também, né, de--de outras coisas, né. Eh:: mas assim, e--a mai--tou chamando atenção para a maneira como isso norteia a minha--digamos assim--minha função social enquanto professor, né. Então isso me faz repensar absolutamente tudo sobre a minha profissão, sobre minha pesso::a, né. Então eu vou cultivando essas memórias ao longo do tempo e também nas pessoas, né, que--que vão se agregando, né, COM a literatura, né. Então [tou mantendo?] contato agora com você:: [00:29:16] com::, uh, e--no meu passado, amigos que eu tive que me apresentaram livro, [mei?], e--e às vezes vezes me apresentaram um livro e eu gostar, eh--é um fator de conexão com aquela pesso::a, né. Então como a gente tá [formulando?], isso é uma questão da REde, né na--a gente cultIva, a nós, e--na verdade--a gente cultiva essa rede, né. Que é composta muitas vezes por--na maior parte--dela, por vazios, né. Então uma rede é um vazio [GC: É.], isso vazio é possibilidade de emergência de novas conexões, né.

GC: Com certeza. Então vamos lá para a de::cima. (+) Que outros aspectos gostaria de ressaltar em relação à sua formação como leitor e como professor de literatura?

Ent: Mm. (+) [de letra?] (+) [00:30:10] Bom, eh:: (+) eu acho que uma::--eu tava até pensando isso hoje, eh:: um dos principais:: problemas eu vejo na minha área é--é a mente, digamos assim, cerrada, né. Então, assim, você estuda literatura e:: parece que você também não TEM que estudar filosofia, não tem que estudar sociologia, não tem que estudar história, não tem que estudar economia, física, matemática em alguma medida, né. E, assim, isso--foi um problema MEU durante a--a faculdade, né, de querer ler [va?--]outras discussões e trazer outros exem::plos e puxar outros autores de fora que a universidade, ou, pelo menos, os professores da minha instituição, não--não aprovavam, né, eles não gostavam, né. Então diria que muitas das [da?--]dificuldades dos professores e também dos alunos, né, é de não cultivar essa multiplicidade de leituras, né, e assim. E de:: (+) tentar fazer isso, assim, por mínimo. Então:: eu defendo que quanto mais você lê, quanto mais diferente você vê, né, mas rica vai ser a sua leitura de mundo e a sua leitura também de literatura, né. Então, eh, também essa--essa falta de diversidade compromete o entendimento da--da própria literatura, né. Então se você, eh, só estuda, digamos assim, por::--a literatura *stricto sensu*, você vai se tornar um professor que só vai falar das da::tas, e do contexto histó::rico e da vida do autor::. Eh:: contar [o caso?] dos livros, né, da Capitu, se traiu ou não traiu, eh, do Perida Ceci, e tal. Então assim. É preciso:: es--abrir um pouco o horizonte até pra poder questionar sua própria prática docente, né. Eh, e também se integrar melhor na sociedade, né, [quer dizer?] cê não é apenas um professor de literatura. Você é uma pessoa. Né? Então, a partir do momento que você passa a confundir uma coisa com a outra, né, quer dizer, eu sou--sou SÓ o [ófcio?] [00:32:16] sujeito que vai lá e dá aula de literatura, né, evidentemente você se compromete, você se encerra, né, também na própria profissão que você escolheu.

Então SER um professor de literatura, não acabou no momento em que você se formou, também não acabou no momento em que você chegou na sala de aula, né. Aquilo é só o início, né. Então, essa--essa falta de horiZONte de formação eu acho que é um--não só é uma questão para mim, né, mas é uma--acho deveria ser mais discutido, mas pensado, né.

Eh e::--e por último, eu diria que eh::--é necessário entender a seriedade da literatura, né. Vejo um--muito adolescente bobo, né, criança, ou mesmo adulto falando em rede social, ah, não, porque [vem de?] humanas é fumar macon::ha, sabe, não é--não é sé::rio, né, não é estudar:: e tal, né. E o meu pai mesmo, até hoje ele fala pros colegas que o filho dele foi fazer faculdade de ler historinha, né. [GC: Olha.] Então, é--é--é--é importANTE [Ent2: Rrsr.] questionar isso, né. E fala assim, não, isso aqui é--isso é uma pesquisa SÉRIA de literatura, né, e PA, né. E::--e eu acho que NA área hoje, né, assim, como talvez algumas áreas de ciências humanas, isso::--isso é um risco muito grande, né. Assim, de não saber mais, assim, que que--o que que é discutir literatura, que que é estudar literatura, o que que é penSAR literatura e qual é o lugar dela, eh::, em cada um, né. Na--na vida de cada um, né. Eh, então, a::cho que isso é necesSÁRIO, eh, le--trazer essa questão e afirmar olha, né, digamos assim, não um programa, evidentemente, mas, assim, gente, eh, isso aqui tem que ser a primeira--a primeira coisa, né. Quer dizer, a ordem do dia, né. Eh, colocar a literatura no centro, né. E de fato eu vejo isso na área de comunicação também, né, quer dizer, assim, tem que [ter?] os limites que sejam definidos [00:34:21], né, o que que é comunicação, que que não é. Então, que que é estudo de literatura, que que não é::, né, então essas influências de outras áreas--da política, da filosofia, etc. e tal--elas são importante, mas parece o que menos se estuda hoje é a literatura, né. E mais o--o contexto polí::tico, a representação da minori::a, o contexto econô::mico. Eh, a maneira como a literatura é uma expressão de fulano, de ciclano, né, e--e pouco, na verdade, a parTIR da literatura para esse discurso e não [caminho?] o inverso, né. Quer dizer, do discurso você usar a literatura para aparelhar pro uma--pra uma ideia preconcebida, né. Então,

isso é muito tocante para mim, quer dizer, ele--re--trazer de novo a importância de estudar Literatura, né. Não--não apenas, mas primeiro, né.

GC: Então muito obrigada, foi um prazer conhecer você. E:: você pode partilhar comigo suas memórias de leitura.

Ent: Não, eu que agradeço, foi ótimo. Bom pra mim.

Entrevista professora Rita

GC: Bom, [], primeiramente eu gostaria de agradecer você, né, por ter aceitado participar dessa pesquisa, né. E o objetivo principal dessa entrevista semi-estruturada é registrar narrativas de memórias de leituras de professores de literatura da educação básica, pressupondo a existência de diferentes fontes de fluência [E?] fluência que contribuíram positivamente para sua formação de leitora e, conseqüentemente, para sua prática pedagógica voltada para a formação de educandos leitores.

Quais são suas primeiras memórias de leitura literária?

Ent: Bom, ao falar em memória literária, primeira lembrança que me vem é da minha babá. Chamava Dona Maria Parteira. Era uma senhora que conhecia, eu acho, um mil e umas estórias. Então, lembro bem que todos os dias anoite (+) dormimos tarde criança rrsrs [GC: Rrsrs.] Era uma estória atrás da outra. Ela contava MUI::to estória. E isso despertou em mim a curiosidade de aprender a ler, tanto que eu aprendi a ler não tinha seis anos. Estudei em escola particular. Com seis anos fui para a escola pública, e já sabia ler. Lia tudo. E eu me lembro de um episódio que aconteceu. Eu:: sempre recreio ficava na biblioteca e pegava um livro atrás do outro. Aí entrou um grupo de meninas do ginásio, que era do quinto ano pra frente, quinta série, na época. E eu vi quan--quando uma delas falou, e essa menina, [podia?] tá aí, será que sabe pelo menos ler? Rrsrs. E eu, como eu ficava atrás, respondi logo, [pé da lê?] [00:01:45], eu sei, sim. E ela não acreditou. Ela falou, então se você sabe ler, lê isso aqui pra mim. E me deu um livro. Era *Pai, Me Compra Amigo* do Pedro Bloch. Eu comecei a ler aquele livro e me encantei. Aí todo dia ia de novo pra biblioteca pra terminar o livro. E foi aí que eu comecei realmente esse prazer PELA leitura.

GC: Nossa, que interessante. Como era a relação da sua família com a leitura literária?

Ent: Bom, tanto a minha mãe quanto a minha vó eram analfabetas. Fui criada longe do meu pai, separaram muito cedo. E:: a única influência que elas me passavam era da questão da oralidade mesmo. Contação de estórias. Leitura (+) nenhuma. Rrsrs.

GC: Antes do início da sua escolarização, você teve contato com algum familiar ou membro de sua comunidade que a influenciou em relação ao gosto pelo texto literário? Quem foi, como foi? A mediação foi prazerosa? Acho que cê já respondeu, né?

Ent: É, foi a primeira pergunta.

GC: Mhmm. Como você avalia a presença da leitura literária no período da sua formação na educação básica? A partir dos seus saberes atuais, como avalia a didatização da literatura em suas primeiras experiências escolares? Como foi essa escolarização? Foi baseada em historiografia e em análises linguísticas dos textos literários? Ou seus professores--ou algum deles--algum ou alguns fez essa escolarização na perspectiva do letramento literário?

Ent: Bom, eu me lem--me lembro que na época em que eu estudava, que eu fiz o ensino fundamental, estudei numa escola de freiras. Então todo mês a gente leu um livro literário. E baseado nesse livro fazíamos uma ficha literária, fazíamos resumo, fazíamos dramatizações, e isso só contribuiu para que paixão pela leitura--PELA literatura só aumentasse.

GC: Que papel você atribuiria ao seu meio familiar, escolar e comunitário à sua formação de leitor?

Ent: Acho que o papel mesmo só do acompanhamento, porque a minha mãe, por exemplo, como ela estudou só a terceira série, então ela queria dar pra mim toda a oportunidade que ela não teve. Então ela apoiava muito, cobrava, chegava em casa me pedia pra ler os livros que a gente sempre pegava mensalmente. Lá para minha mãe. Ela me fazia pergunta sobre livro e tudo mais. E: foi essa questão do acompanhamento mesmo familiar.

GC: Como professor de literatura, da educação básica, quais são seus principais diretrizes? Que abordagens didáticas você privilegia? Fale-nos da sua experiência como formadora de leitor.

Ent: Eu acho que parto assim do princípio do exemplo. Eu acredito que o exemplo é aquela força [motriz?] que (+) desenvolve a sua aula. [00:04:44] Acho que não adianta nada o professor que o aluno leia se ele não lê o que o aluno produz, e se ele não produz--então eu acho que o paixão dos meus professores me contagiaram. Eu procuro levar isso para sala de aula. Contagiar aos meus alunos com a minha paixão pela literatura.

GC: Quais são os principais desafios para a formação de leitores de literatura? Que dificuldades enfrenta?

Ent: Acho que maior desafio é (+) a falta de contato, mesmo. Eu acho que isso é um problema cultural. Não se tem mais aquele hábito de contar histórias como tinha, então a criança ela já cresce sem esse contato com a literatura. Quando chega na sala de aula é muito difícil a gente despertar esse prazer por algo que eles não conhecem. Então o primeiro passo é levá-los a conhecer a literatura.

GC: No que se refere à escolarização da literatura, que papel você atribuiria aos seus professores no decorrer de toda sua formação?

Ent: Meu--em relação a professores--principalmente de português, eu tive excelentes professores que eram (+) extremamente apaixonados pelo que faziam. Eu acho que essa paixão foi tão grande que me contagiou e hoje eu sou professor justamente de (+) português. Eu atribuo isso aos professores. Eu acho se não fosse, assim, os professores apaixonados, comprometidos com que eles fazem ou faziam eu não (+) teria esse gosto que eu tenho hoje.

GC: Você acha que suas memórias de leituras foram e/ou são positivas? De que forma você acha que essas influenciaram e/ou continuam influenciando-a como leitura e como professora de literatura?

Ent: Sim, são positivas, rsrsrs. Sempre, né. E: (+) como que isso é positivo--que eu levo essa paixão para sala de aula. Eu busco contagiar meus alunos com essa paixão. Tanto que quando a gente começou trabalhar com aquele projeto de incentivar leitura [de?] [escritores da Alvorada?], eu peguei uma turma do nono ano que não tinha contato nenhum com a literatura. [00:06:59] Então eles não sabiam interpretar nenhum tipo de texto, justamente pela falta de leitura. Então foi que eu comecei a trabalhar, levar vários tipos de textos, apresentar literatura para eles e tudo mais. Tanto que acabou combinando [?] um orçamento de três livros. Mas fizemos com esse projeto alunos de ter--DE nono ano. E a paixão, assim, foi tão grande que começamos no nono ano e eles foram para ensino médio, e mesmo estando com outros professores eles me procuraram para a gente dar continuidade ao projeto. [GC: Nossa, [?]] E continuaram trabalhando.

GC: Muito bom.

Ent: Cê chegou a ver [esses?] livros?

GC: Não, isso que eu quero contato do--do--daqui. Da--da--dessa escola aqui?

Ent: É essa escola.

GC: Ah, vou procurar vê-la depois. Que outros aspectos gostaria de ressaltar em relação à sua formação como leitora e como professora de literatura? Aí [pelo que saí também?], tipo, você fala sobre uma coisa, essa coisa de essa relação de você também tá lançando um livro, né. Você, além de formadora de--de--de leitores você também é escritora, né?

Ent: E essa paixão PELA leitura começou muito cedo. E é claro que isso acaba (+) acarretando essa vontade de escrever. Quando você lê muito, você tem esse desejo de também escrever, também produzir. E:: eu comecei a escrever tinha 12 anos. Mas eu comecei assim por terapia. Eu tive sérios problemas de depressão, então foi uma das orientações da psicóloga foi isso, tanto que ela--ela me apresentou com um diário. E eu comecei a escrever diários. Isso foi uma coisa que marcou tanto a minha vida, que quando eu tinha 19 anos, foi--tive uma gravidez de alto-risco, eu fiquei cinco dias em coma. Eu acordei do coma, não tinha memória nenhuma. [GC: No::ssa.] E:: o que me ajudou a recuperar minha memó::ria, minha identidade, meus sonhos foi justamente os meus diários. Na época eu tinha 20 diários. [GC: Arrepiava.] Escritos. E eu comecei a ler:: o meu diários--MEUs diários e montar aquela quebra-cabeça todo e foi construindo--RE-construindo a identidade que eu tinha perdido. Então essa paixão por escrever, é (+) é tudo pra mim. Rrsrs.

GC: Nossa, é interessante. Tenho uma colega minha que ela teve lupus, né, e também tem problema de saúde sério, e aí:: indicaram também para ela escrever. E ela:: escreveu coisas LINDas, poemas belíssimas. [Dez hora?], então gostaria de agradecer muito você por ter aceito participar, viu? [Ent: Eu que agradeço.] E hora que eu transcrever eu passo pra você. Pra mim foi um prazer, uma honra e uma alegria muito grande ter você como participante de pesquisa com essa estória sua tão linda, tá? Muito obrigada, viu?

Ent: Eu que agradeço.

Entrevista professora Gabriela

GC: Então, primeiro eu gostaria de agradecer você, [], de ter aceitado participar, de ser minha participante de pesquisa. E como eu te falei, né, o objetivo principal dessa entrevista semi-estruturada é registrar narrativas de memórias de leituras de professores de literatura da educação básica, pressupondo a existência de diferentes fontes de influência que contribuíram positivamente para sua formação de leitora. E, conseqüentemente, para sua prática pedagógica voltada para a formação de educandos leitores. Eh--eh--quais são as primeiras memórias de leitura literária? Quais são suas primeiras (+) memórias de leitura literária?

Ent: São as minhas idas à biblioteca da es--da::--da biblioteca municipal da cidade onde eu morava. Com cerca de dez::, 11 a::nos. E eu ia escavar o que eu considerava, o que eu (+) v--e certa forma me chegava como conhecimento que eu considerava que era uma boa leitura. E aí eu já fui entrando nos clássicos, né, nessa idade. Então as--são as minhas:: primeiras:: (+) não, antes DEssas tem as leituras de quarta-série, antiga quarta-série. Naquela época existia, no governo de Pernambuco, um::a espécie de saco plástico dobrável com vários títulos literários, e aquilo era guardado numa biblioteca como uma preciosidade pela professora. O dia que ela levava para a sala, eh:: (+) eu me::--era como se fosse um deleite. Eu lembro do--de alguns títulos, eh:: (+) *História de Tranco::so. Chapeuzinho amarelo de me::do*. Não, *Chapeuzinho Amare::lo*, que é do Chico Buarque. *Vaca mimosa, Maria Vai com as Outras*.

Então antes dessa memória da biblioteca tem essas lembranças da--das leituras que eram levadas pela professora.

GC: Como era a relação de sua família com a leitura literária?

Ent: Os meus pais, eles [00:02:17] são:: não--não tem muitos estudos. Mas, eles sempre me instruíam até o livro para ler. (+) Não sei o que eles entendiam rsrs daqui--daquilo. Nem uma vez que eles não s--não tem maiores formações, mas a relação era essa. Eu precisava ter um livro por per::to. Minha mãe queria saber o que eu tava lendo, mas hoje eu entendo que ela não sabia exatamente o que eu tava lendo. Ela só sabia que eu estava, que eu tinha um livro para ler, que eu tinha uma obrigação que eu tinha algo, de certa forma, meio disciplinado com relação à leitura. (+) Minhas irmãs também não gostavam de ler::

GC: Como era a relação de sua família com a leitura literária? Se você achar que já tá contemplado nessa outra resposta, também?

Ent: É, a gente nunca teve muitos li::vros. Nunca teve:: uma biblioteca formada. A gente tem essa instrução de (+) [GC: Mhmm.] de ler. As minhas irmãs não gostavam. Quer dizer, minha irmã na época não gostava de ler. E--e [aqui?] sou eu. Tinha uma afinidade muito grande com a leitura.

GC: Antes do início da sua escolarização, você teve contato com algum familiar ou membro de sua comunidade que a influenciou em relação ao gosto pelo texto literário? Quem foi? Como foi? A mediação foi prazerosa?

Ent: Por ser de uma região de Pernambuco onde a poesia é muito latente, de certa forma eu compreendo que--que:: ouVIa as pessoas declaman::do, ou saber que fulana era poeta, que escrevia, que cantava, que, de certa forma, eu creio que isso me influenciou. E foi essa minha--talvez tenha sido um [start?] para essa minha relação com a:: (+) com a leitura literária, sobretudo.

GC: Antes do início da sua escolarização, você teve contato com algum familiar ou membro da sua comunidade que a influenciou em relação ao gosto pelo texto literário? Ah [?], foi fez agora, né?

GC: Como você avalia a presença da leitura literária no período da sua formação na educação básica? A partir dos seus saberes atuais, como avalia a didatização da literatura em suas primeiras experiências escolares? Como foi escolarização? Foi baseada em historiografia e em análise linguísticas dos textos literários, ou seus professores--ou algum ou alguns deles--fez essa escolarização na perspectiva do letramento literário?

Ent: A gente tinha uma::--uma junção de letramento literário (+) ou do ensino de leitura somente do ensino de leitura, aquela leitura do texto para vo--parara--para verificar se você tinha intonação::, se você pontuação corre::ta, se você fazia as PAUsas. Não chegava a ser exatamente um letramento literário. As--as perguntas que surgiam a partir do que a gente lia, eram muito básicas (+) eram--a gente naquela ép--eu naquela época compreendia como básicas. E hoje s--eram coisas muito óbvias que até chegavam a::--a desestimular de certa forma a gente pela obviedade das respostas. É. [Que história?] a ser mais, acho que me perdi.

GC: Ó, é, cê respondeu a essa--é isso mesmo, como foi a escolarização, né, dessa literatura? Foi baseada em historiografia e análises linguísticas dos textos literários, ou seus professores, ou algum dele--deles fez essa escolarização na perspectiva do letramento literário?

Ent: Ai, eu acho que teve um que fez (+) um especialmente fez na perspectiva do letramento literário. (+) Um que era professor--dentro da educação básica já nas séries finais. [GC: Mhmm.] Ele nos instruí:: e nos guiava para--para o caminho literário mesmo. Sem essa obrigatoriedade de juntar a leitura com uma ficha de leitu::ra a ser entregue, sem obrigatoriedade de juntar, eh::, a leitura, A resposta, de alguns questionários. Mas em geral, as--as--dentro da educação básica, teve muito::--teve muito PRÓXima da, assim, da análise linguÍSTica. [GC: Mhmm.] Da interpretação, E, junto, a partir do texto literário.

GC: Que papel você atribuiria ao seu meio familiar, escolar, e comunitário a sua formação de leituras?

Ent: Ah, um papel importantíssimo. (+) É, de certa forma, o contato com a comunidade (+) que tinha uma::--uma expressão literária muito forte, a::--a--disciplinarização, não sei se é essa palavra--mas a obrigatoriedade da leitura literária, é, que meus pais me::--me:: (+) delegavam, de certa forma, é, foi um papel bem, bem significativo.

GC: Como professora de literatura da educação básica, quais são suas principais diretrizes? Que abordagens didáticas você privilegia? Fale-nos da sua experiência como formadora de leitores.

Ent: Olha, nos tempos atuais [00:07:37], não tá muito fácil formar leitor, né, na--na educação básica. Né? A gente encontra um e outro aluno que tem esse::--que--que desperta, naturalmente, para--para leitura literária.

Mas no geral, a formação de leitores literários tá--a partir dos livros físicos, tá muito complicado pela competitividade que há com as novas tecnologias. Então mesmo diante dessa:: (+) situação de--desse paradoxo que há, eh:: (+) eu tento trabalhar COM os livros da biblioteca que em geral são títulos pobres, ainda que o PMBE tem investido no--em títulos bons, mas ainda são insuficientes para um trabalho eficaz. E aí, como a maioria dos estudantes de periferia ou de qualquer lugar tem celulares e a gente pode usar aplicativos, geralmente eu uso aplicativo para que eles associem a leitura e as novas tecnologias. A gente encontrando caminho que favorece essa perspectiva do multi-letramento. Então (+) eu tou numa escola que eles gostam de ler bastante. Acho que o professor anterior acabou:: fazendo esse:: (+) eh--esse alicerce com a leitura literária. Muitos pedem realmente para pegar livro, para ler. A gente vê um envolvimento. Mas, eu atribuo isso a--ao fato de ser uma leitura sem::--sem obrigatoriedade da ficha, da entrega, de um trabalho, né? É uma leitura espontânea. Desde que eles entendem que ler é favorável ao aprendizado deles.

GC: Quais são os principais desafios para a formação de leitores de literatura? Que dificuldades enfrenta?

Ent: [00:09:46] Bibliotecas bem (+) bem equipadas, com leituras--com títulos atualizados. (+) Esse--este é o grande desafio. (+) Eh:: (+) Eu creio que o acesso a--a (+) a outros::, vamos dizer assim, a outros ambientes com a leitura literária também é um desafio. É difícil você, por exemplo, eh:: ter espaço na educação básica para levar os alunos para um ambiente onde eles possam recitar::.. Eh, conversa--tem uma roda de conversa literá::ria. Uh, que mais que é um grande desafio. (+) Ah, essa briga com as tecnologias. Eu acho que é um grande desafio também.

GC: Mhmm. (+) No que se refere à escolarização da literatura, que papel você atribuiria aos seus professores no decorrer de toda sua formação, da educação básica passando pela--pela graduação, pós-graduação?

Ent: Sobre [GC: É.] escolarização da literatura? (+) Há muito--eu vejo que::--há muito se trabalha uma perspectiva do linha tempo da literatura, né? A gente tá mais preocupado, de certa forma, em::--acho que na--na educação BÁSICA, até os anos finais, a gente tem essa liberdade de trabalhar com tí::tulos, mas eu vejo que em outro momento do ensino médio, você acaba tentando trabalhar uma linha do tempo na literatura, falando sobre as--as escolas literárias, sobre os períodos literários, e não--e não uma::: ênfase na::--no texto literário em si. [GC: Mhmm.] Né:::?

GC: Você acha que suas memórias [00:11:39] de leituras foram, e/ou são positivas? De que forma você acha que estas influenciaram e/ou continuam influenciando-a como leitora e como professora de literatura?

Ent: É, as minhas memórias literárias eu considero bem positivas. Eh: (+) eu me lembro, por exemplo rsrs, que eu li: *Cem Anos de Solidão* (+) acho que com uns--uns 14 ou 15 anos, ou menos, eu acho que, não sei. 13, por aí. Entre 13 e 15 anos. Eu devorei esse livro e li rapidamente em um dia e uma noite. Eu não queria parar de ler então e es--essa é uma das memórias--de leitura literária--que eu tenho mais fortes. Uma outra também::, é a *Vidas Secas*, porque a gente relacionava o que tava lendo com a nossa realidade. Eh:--repete a pergunta, por favor?

GC: É isso mesmo. E de que--de que forma você acha que essas memórias influenciaram e/ou continuam influenciando-a como leitora e como professora de literatura?

Ent: Ai, sim. A partir dessas leituras, eu creio que a gente vai associando [00:12:50] a momentos que a gente vive, né. Então você a--você vai tendo também conhecimento de como é a--ou e::ra a cultura. Então é uma coisa assim. V--porque que a gente lê livros que falam dos tempos antigos? A gente consegue entender a nossa identidade a partir do que tá posto lá. Como a gente consegue entender o Brasil, eh::, da época do romantismo? PELas histórias dos livros do romantismo nos trazem, né? Isso acaba com que a ge--fazendo com que a gente vá aprofundando e nós conhecendo um pouco mais enquanto povo, enquanto cultu::ra, enquanto sociedade.

GC: Que outros aspectos gostaria de ressaltar em relação à sua formação como leitora e como professora de literatura?

Ent: [00:13:47] Tem um aspecto (+) que eu considero muito importante enquanto professora de literatu::ra que é o prazer de--de mexer com a sensibilidade dos alunos a partir do texto literário. Então, não é muito fácil trabalhar um TEXto literário. Ele é às vezes mais fácil você contar o que é a literatura para eles do que você tirar deles o conhecimento a partir do texto literário. Mas um aspecto bem::, bem:: especial é quando você trabalha a turma e a turma se--se sintoniza com essa ideia, você acaba fazendo com que eles expandam o conhecimento, a consciência, o que eles realmente queiram buscar outros textos a partir daquilo.

Esses dias eu fiquei impressionada porque uma aluna chegou na sala com livro *Quarto--Quarto do Despejo*. Que é um livro que eu considero muito relevante para literatura e que não é um livro necessariamente da idade dela. Uma aluna do sétimo ano. E ela leu o livro e veio comentar comigo sobre--sobre [Aécio?], então, e são--e são coisas que sempre nos o--nos surpreendem. Em algum outro momento, foi plantado nela, ou ela fez na ser, o gosto pela literatura de tal forma, que fez com que ela buscasse um livro de uma profundidade muito grande. Enquanto outros alunos pela finu::ra, ou pelo--pelo rsrs--quantidade de texto escrito, né, [GC: Mhmm.] texto verbal escrito, então. São aspectos que vão nos surpreendendo de certa forma.

GC: Então muito obrigada por cê:: partilhar comigo as suas memórias de leitura, de leitora. E boa noite. Rsrsrs.

Ent: Obrigada você! Rsrs.

Entrevista professora Clara

GC: Então a primeira coisa que dizer para você é agradecer, [], sua participação. Eu sei que está participando, você é participante minha de pesquisa, e dizer que para mim é uma honra, um prazer muito grande receber você aqui para a gente poder conversar sobre essas suas memórias de leituras. E dizer que você fique a vontade, [que] eu vou fazendo as perguntas.

Quais são suas primeiras memórias de leitura literária?

Ent: Olha, as minhas primeiras memórias se referem à minha infância antes de 08 de idade. Na realidade, antes de eu ir para a escola oficialmente. E eu, embora não tivesse uma relação ainda com a escrita, até porque eu era filha de uma pessoa analfabeta, que na minha casa não existia nada que se lesse, e [fosse] só eu e a minha mãe, que fui adotada por uma senhora já idosa--e então essa senhora era analfabeta. Embora não tivesse nenhum contato na minha casa com a leitura, mesmo em outros lugares muito pouco, eu creio que eu tinha contato com a literatura por meio da minha imaginação. E a minha mãe ela lavava roupas e eu não tinha brinquedos, muito brinquedos. A gente tinha uma situação financeira muito precária.

Então ela ia para casa das pessoas. Cada dia ela lavava roupa em uma casa. E eu era uma criança muito inquieta, então as madames lá, as donas da casa, elas fechavam a porta da cozinha e eu ficava no quintal com a minha mãe lavando roupa. Eu tinha que ocupar, acho, a cabeça com alguma coisa. E tudo para mim se tornava personagens. Eu passava o dia inteiro--enquanto mamãe lavava roupa--eu passava o dia inteiro criando estórias. As folhas, as árvores, tudo que tinha, que era possível nesse quintal. As roupas no varal, as roupas brancas eram determinadas personagens. As roupas de cor eram outros personagens, e à medida que a minha mãe ia colocando essas roupas no varal, eu ia criando muitas estórias e dizendo para minha mãe, não, não coloca essa daí! Porque na minha estória ela fazia parte de um outro grupo. E mamãe a catava a minha imaginação.

Se eu pedisse para não, não estender esse lençol branco aí, porque a rainha tem que ser estendida lá em tal canto, a minha mãe criava formas de que isso acontecesse. Então meu contato com a literatura nasce antes do meu contato com a leitura. Ela é um contato que é fruto da [própria natureza humana]. Essa necessidade de ficcionar. Porque se não foi isso, não tem como se justificar de onde eu tenho tantas ideias e necessidade de criar essas estórias.

GC: Como é a relação de sua família com a leitura literária? Acho que até já contemplou um pouco na [pergunta] anterior.

Ent: Sim, como eu disse anteriormente, minha mãe era analfabeta. Eu morava só eu e ela. A minha vida se resumia a passar os dias com ela no quintal, ela lavando roupa. Nós saíamos à tarde e íamos para casa, para a casa que morava eu e ela. E era uma casa muito simples, e não tinha energia elétrica. Então quando o sol se punha, era hora de dormir. E o contato com a literatura, da forma [escrita], ou de outras pessoas que pudessem me trazer isso quase não existia.

GC: Antes do início da sua escolarização, você teve contato com algum familiar ou membro da sua comunidade que [a] influenciou em relação ao gosto pelo texto literário? Quem foi? Como foi? A mediação foi prazerosa? Acho que você também respondeu.

Ent: Então, durante a semana, que mamãe trabalhava, aos domingos nós íamos--nós tínhamos dois eventos aos domingos. Nós tínhamos a feira, pela manhã, que para mim era um evento. E nós tínhamos a missa à noite.

E o primeiro contato que eu tive com pessoas de fora que influenciaram [foi] com os cordelistas. Como eu sou paraibana, o Nordeste é repleto de cordelistas nas feiras. E o que que acontecia? Esses cordelistas, eu tinha verdadeira paixão por eles. Ia com mamãe, enquanto mamãe fazia feira, ela me deixava lá ouvindo esses cordelistas e eu me encantava com esses cordéis, porque era as primeiras pessoas que eu conheci na minha vida que contavam estórias.

Porque os cordéis eram estórias contadas, estórias cantadas, estórias em versos, estórias em rimas.

Eu comecei a decorar os cordéis. [00:06:17] Eu não sabia ler, mas eu comecei a decorar os cordéis. Quando eu voltava durante a semana, eu ficava contando os cordéis para minha mãe, e às vezes eu esquecia, então inventava, criava, eu reinventava, eu recriava as estórias. Tinha estórias que eu não concordava com o final, então eu dava outro final. Então eles foram, sem dúvida, o primeiro contato que eu tive com as artes literárias, sem questionar, sem entrar na acalorada discussão do que é literário, mas pelo menos com a arte da palavra dita de outra forma. Eles foram, sem dúvida, o ponto de partida e que me encantaram, e que me fizeram me apaixonar apenas de encantamento. Só isso, sem obrigações de nada a não ser do prazer de estar ali.

GC: Como você avalia a presença da leitura literária no período da sua formação na educação básica? A partir dos seus saberes atuais, como avalia a [ditatização] da literatura em suas primeiras experiências escolares? Como foi essa escolarização? Foi baseada em historiografia e análise linguística dos textos literários, ou seus professores--ou alguns deles--fez essas escolarização na perspectiva do letramento literário?

Ent: Quando eu entrei na escola, eu já sabia ler. Então a minha grande ansiedade de ir para a escola, era para--porque eu achava que a escola era um lugar cheio de livros e cheio de estórias. Quando eu entrei na escola, eu comecei a ver que a escola--. Comecei a categorizar, dividir. Tinha professores que gostavam de contar estórias. E tinham professores que eram mais ligados às tarefas. Isso foi para o resto da minha vida. Sempre existiram--sempre em menor número, mas--professores que, em determinados momentos, mexiam com a gente pelas emoções, pelos sentidos, pelo prazer do texto. E eu tive professores assim no primário, eu tive professores--um professor, especificamente--que foi meu professor do ensino da quinta série, da antiga quinta série, até à oitava série. Ele chegava todos os dias recitando poesias na sala de aula. Que era o professor que todo mundo se encantava por ele, Professor [Zezinho?] Oliveira, e a gente fazia quinta série e ele chegava recitando Augusto dos Anjos. Mesmo sem entender aquelas palavras às vezes tão difíceis, o vocabulário de Augusto dos Anjos pela questão da medicina. Mas mesmo sem entender, eu era completamente apaixonada pela sonoridade, pela forma como esse professor entrava na sala de aula.

Foi um professor que fez um grande diferencial na minha vida, porque eu pensava: além de gostar de ler, eu queria ser professor e queria ser professora assim! Que eu chegasse na sala alegria, recitando poesias e os meninos, e todo mundo ia sentando e prestando atenção. Esse professor foi o que me mais influenciou no sentido de--não só de gostar da literatura--mas de ter paixão pela literatura no sentido de achar que você é capaz de transmitir essa paixão para a sua aluna.

GC: Que papel você atribuiria ao seu meio familiar, escolar e comunitário à sua formação de leituras?

Ent: Um papel muito importante. Porque embora--eu e minha mãe--embora minha mãe não soubesse ler, ela foi minha primeira leitora. Era ela que era minha cúmplice nas estórias que eu inventava. Mesmo sem saber, sem conhecer as letras, sem conhecer a palavra, eu tive a companheira ideal. Porque era aquela pessoa que não me cobrava nada, não queria que eu

tivesse boas notas, não me cobrava ir para a escola, não me cobrava saber ler. Era uma cúmplice literária, de criação quando você fala no sentido ficcional da coisa. Eu acho que ninguém melhor do que minha mãe para dar asas à minha imaginação. Porque se de alguma forma, por motivos ela não pudesse contribuir, mas ela também nunca podou. Eu sempre foi uma criança muito livre para dizer e para sentir o que eu quisesse. Então nesse sentido, o fato de não se ter lá em casa um ensino formal contribui para que eu seja uma pessoa que veja literatura dessa forma.

Na escola durante meu período escolar, durante a minha vida acadêmica, alguns pouquíssimos professores--como eu falei desse professor, um professor que eu tive na universidade também, o Roberval. A minha grande paixão pela literatura não vem da minha formação profissional. Se dependesse, se eu fosse pegar e fazer uma análise fria, friamente, se eu entrasse na escola sem ser apaixonada pela literatura, eu acho que eu teria--pela forma, hoje avaliando--eu acho que eu teria poucas possibilidades de gostar da leitura. Porque esses professores eram casos isolados em relação aos demais.

GC: Como professor de literatura da educação básica, quais são suas principais diretrizes? Que abordagens didáticas você privilegia? Fale-nos da sua experiência como formador de leitores.

Ent: Não poderia ter uma atuação diferente do que eu acredito. [00:13:39] Eu acredito muito na subjetividade do leitor. Eu acho que eu sempre tentei--lógico que a gente tem uma série de impedimentos, como falta de estrutura, como falta de interesse pela--toda essa coisa que a gente morre de saber. Mas uma coisa que eu sempre acreditei foi no meu poder de encantar pela palavra. Não meu poder de encantar pela palavra, mas o poder que a palavra tem de encantar. Mas que para que eu pudesse encantar um aluno, eu primeiro tenho que ser encantada. Na minha concepção, não existe absolutamente nada na vida que você passe para o outro que se você não tiver paixão, não dá certo.

É mais ou menos quando a gente quer apresentar um amigo para alguém. E quando um amigo que a gente goste, que a gente admire, que a gente tem paixão por ele, eu acho que a gente fala tanto de forma tão emotiva, de forma tão sentimental, de forma tão verdadeira mesmo que a pessoa fica com vontade de conhecer o outro. Quando é apenas um conhecido, a gente não tem essa mesma energia, essa mesma paixão que move, que mexe, que transborda. Acredito que é assim com o professor. Quando a gente fala daquilo que a gente tem paixão, de alguma forma a gente consegue pelo menos passar a nossa paixão. E isso, eu acho, que é o caminho, é o melhor caminho para que você chegue perto de alguém. E com aluno não é diferente.

E mais importante de tudo isso, também, eu acho, é você deixar que o aluno possa dizer o que ele acha do texto, sem se apegar a contexto, a formalismos. Porque o texto literário tem--ele é simplesmente--o objetivo da arte é despertar emoções, de despertar sentidos. Então quando você trabalha dessa forma em que o aluno lê, em que o aluno pode falar--mesmo que não seja aquilo que você quer ouvir, que você acha que vai ouvir. Eu acho que quando você dá oportunidade para o aluno se colocar dentro do texto, de como ele vê o texto dentre das leituras dele, de mundo e dentro da mundo em vivência dele, da subjetividade dele, eu creio que é um caminho para que você aproxime o leitor do texto e que acontecesse esse triângulo de texto, aluno e professor.

GC: Quais são os principais desafios para formação de leitores de literatura? Que dificuldades enfrenta?

Ent: Eu acho que os principais desafios que eu enfrento são em relação a estrutura e ao descaso que educação tem com a leitura. Educação como sistema. Então, por exemplo, nós que trabalhamos com leitura nós temos grandes dificuldades porque tudo trabalha contra a gente. O espaço de sala de aula não é adequado. O acesso aos livros não é adequado. A biblioteca não existe. Na cidade de Palmas não existe nem--existe papelarias, nós não temos livrarias, nós não temos sebos, nós não temos condições físicas mesmo, estrutura, para que um aluno leia um livro com tranquilidade, pelo número de alunos que nós temos em sala de aula, pelo espaço mínimo.

Em fim, essas questões externas. Eu acho que elas, associada à cultura de não se ler, elas são grande entrave. Porque se não tivéssemos uma estrutura pelo menos física, eu acho que esse não-ler, esse não-interesse pelo livro, ele poderia ser despertado. Mas quando se associa culturalmente [00:18:47] um país que não lê com uma cidade que está em formação, como é Palmas, e que não existe apoio nenhum cultural, [em] nenhum sentido, que o aluno vive numa cidade em que ele encontra poucas coisas, poucas coisas literárias, seja na rua, seja nas praças, seja na própria escola, que ele não tem bibliotecas públicas, que ele não tem livrarias, que ele não vê gente lendo. Associada à casa que também, dos nossos alunos, que os pais, em sua maioria não leem, tudo isso vai--. É uma série de fatores que impedem que a gente desperte esse aluno. O tempo, a carga horária da gente, o fato da gente ter que--não ter um espaço definido para literatura, da literatura ser apenas uma aba da língua portuguesa. Em fim, tudo isso ele vai impedir o desenvolvimento de um bom trabalho. Porque eu creio que o despertar o gosto pela literatura, mesmo que o aluno não goste de ler, mas você consegue despertar isso. Porque a literatura é gosto, e gosto a gente constrói.

GC: No que se refere à escolarização da literatura, que papel você atribuiria aos seus professores que decorrer de toda sua formação? Acho de certa forma você já respondeu.

Ent: Sim, é, já, acho que já está respondido. Eu acho que pouco em relação a um tanto de professores que eu tive, poucos. Mas com uma diferença que eu quero deixar bem claro, que esses poucos eles fizeram a diferença. E eu acredito nos poucos. Eu nunca acreditei nas maiorias. Se fosse assim, a gente tinha ótimos governantes.

GC: [Rsrs] Você acha que suas memórias de leituras foram, e/ou são positivas? De que forma você acha que estas influenciaram e/ou continuam influenciando como leitor e como professor de literatura?

Ent: Eu não acho que as leituras me influenciaram. Acho que elas mudaram minha vida. Influenciar é muito pouco. Na realidade, o que me formou foram as leituras. As minhas influências são outras. A minha base é a leitura, a minha base é a literatura. Foi a literatura que me transportou daquele quintal pro mundo. Foi a literatura que fez com que eu pudesse salsar vôos e acreditar e depois saber que era possível outros mundos, outros quintais, outras paragens, outros contextos. Porque se não fosse a literatura, eu estaria lá nesse momento não dando entrevista para você mas lavando roupa da madame como minha mãe fazia. Então a literatura é quem me cria no mundo.

Depois que eu--alguns anos depois eu perdi minha mãe--eu fiquei sozinha no mundo, literalmente. Foi a literatura sempre que de alguma forma me criou. Ela tem um papel de criação mesmo, no sentido de que nela eu encontrava um refúgio, nela encontrava um colo, nela encontrava todas as sensações que eu precisava na minha vida, e pra que eu pudesse continuar viva. Então a influência dela não existe na minha vida, ela é a minha própria vida. E que foi influenciada por outras coisas depois, mas a minha base é a literatura.

GC: Que outros aspectos você gostaria de ressaltar em relação a sua formação como leitor e como professor de literatura?

Ent: Uma coisa que eu acho importantíssima, que eu acredito e que muitas vezes pelos cansaços diários [00:23:50], como coloca Drummond, pelos cansaços da vida mesmo, a gente--uma coisa que eu creio e que eu muitas vezes em momentos de fragilidade a gente esquece--mas uma coisa que eu acredito é que é nesse papel da literatura, se a literatura tem algum papel na vida, como esse encantamento é capaz de modificar as pessoas. Da literatura, eu diria, da arte em geral. E como é difícil para a gente, mas como ao mesmo tempo é muito importante que a gente não deixe que se acabe. Porque se eu tinha os quintais para criar minha imaginação, as crianças de hoje elas não tem esse espaço. O que chega para elas está completamente pronto, elas não precisam pensar em nada. Já tem cores, já tem imagens, já tem palavras, já tem sons. Então se eu precisei durante a minha vida que a literatura estivesse ali, imagina as crianças--e aí eu falou dos nossos alunos hoje--que eles não tem espaços mais para ficção. Elas não vão mais para a rua cantar, elas não vão mais para a rua brincar, elas não brincam mais de boneca, elas não brincam mais de casinha, elas não brincam mais de--elas não tem mais um grupo de amigos como nós tínhamos nas ruas. Os amigos da rua. Então não existe mais um espaço para ficção. E se não existe mais um espaço para ficção, a escola é o único espaço em que uma criança entra e que ela pode ter essa ficção por meio das histórias. Talvez um dos últimos espaços da sociedade em que você possa ir e contar uma história para uma criança. Então eu acho que o papel hoje dos [professores?] da literatura, é um papel quase de cura. Porque o ser humano é ficcional, desde que ele é gerado no ventre. Isso em todas as sociedades, isso em todos os tempos, isso em todas, todos os povos. Vai ter uma mãe acalentando o filho, vai ter uma mãe contando uma história mesmo que ela não saiba, ela inventa. Ela cria. Porque é do próprio ser humano essa necessidade da ficção. E nós temos as mitologias, e toda a história está aí para mostrar que isso é verdade. A sociedade da gente está perdendo isso. E essa capacidade de ficcionar é perder a capacidade de ver o mundo de uma forma muito fria e muito objetiva e muito sem metáforas.

E eu acho isso muito perigoso. Porque teve uma época na história que quando as pessoas enlouqueciam, elas eram levadas para um hospício e lá se contava muitas histórias até elas se curarem. Então a ficção é uma necessidade do ser humano. E nossas crianças elas não tem isso. E a escola termina sendo o último espaço, porque a sociedade da gente é uma sociedade [magética?], ela só consegue enxergar aquilo que ela vê. E a literatura ela é o avesso das coisas. Ela é o lado avesso do bordado. Ela é extremamente necessária, creio eu, mais hoje do que antigamente.

GC: [], muito obrigada por compartilhar comigo seu tempo e parte das suas memórias de leituras, muito obrigada.

Entrevista professor Pereira

GC: Não, aqui [para?] certo. Vou concluir. (+) Pronto. (+) [00:00:12] Então, [], primeiro eu gostaria de agradecer você, né, por ter aceito participar dessa nossa pesquisa, né. E o objetivo principal da--dessa entrevista (+) é analisar e compreender como as narrativas de memórias de leituras de professores de literatura da educação básica pode ou não influenciar positivamente na sua formação de leitor, e consequentemente na sua prática pedagógica voltada para a--a:: formação de educandos leitores. Então é, como eu te falei, apenas um roteiro, né? Eu vou:: fazendo as pontuações, você fica á vontade, né, pra--pra fazer a::--a sua fala. (+) Quando e como foi seu primeiro contato com o mundo da leitura e/ou da escrita?

Ent: É meu pr--meus primeiros contato:: ocorreu na escola, né, eu nã::--não tive acesso à escrita em casa, e se tive foi coisa bem restrita, né, não--não me lembro bem. Eu sei que foi na escola, foi através do livro, né, do li::vro [dava?] através de--de texto em sala de aula multis-- [multiseriado?]. [00:01:17]

GC: Quando se fala em leituras, o que primeiramente vem à sua memória?

Ent: Olha, eu (+)--a leitura eu vejo como:: um modo de (+) de ter acesso, né a::--a informação mais distan::te de:: aquisição (+) de::--de outro conhecimento de:: outros (+) meio de:: (+) meios culturais. Como a forma de::--de compreender por meio dela o mundo, né, [veio?] dessa forma.

GC: Por volta de quantos anos você teve seu primeiro contato com a cultura letrada?

Ent: Eu não me lembro exatamente, mas me parece que foi:: a partir dos oito anos de idade, né. É, quando eu--eu fui, eh, matriculado na escola em--na--em uma zona rural, e a--lá eu passei a ter acesso aos texto da cartilha e (+) e aí foi assim. Foi um primeiro (+) contr, eh--contato um pouco, assim, frustrante, porque eu não queria ir para a escola, né.

GC: Quais são suas primeiras memórias de leitura literária?

Ent: Eu não tive acesso à leitura literária no primeiro grau, né, que eu--que eu me lembro, assim:: em livro. Eu--eh:: tive acesso na::, eh::--eh:: em recorte da cartilha. Agora livro, a obra em si, eu tive acesso no ensino médio, né, que eu me lembro, eh, que eu li primeiro livro:: (+) primeiro livro:: (+) eh, primeiro livro foi:: *Iracema* de José de Alencar, né, que foi, assim, eu:: fiquei encantado com algumas coisas, mas eu não entendi, porque ele tem aquele vocabulário com::--vocabulário da::, eh, do tupi, né, do::--e aí às vezes eu ti--eu fiquei encantado com algumas coisas, mas tinha dúvida por questão do vocabulÁRIO, não tive acesso a dicionário. Então::--mas, foi aquele primeiro--aquele--a--esse li--essa obra, essa obra me deixou lembrança, ele fez com que eu:: lesse outras mais um tempo depois. Mas foi só esse livro também da literatura que eu li no ensino médio. *Iracema*.

GC: Antes do início da sua escolarização, você teve contato com algum familiar ou membro da sua comunidade que o influenciou em relação a gosto pelo texto literário? Quem foi? Como foi? A mediação foi prazerosa?

Ent: Olha, em casa::, até [aí?] não sei que idade, aos 12 anos. Eu ouvia um tio ler a Bíblia, né. E ele era só el--ele era evangélico, aí eu ouvia ele muito ler a Bíblia. E::--mas as leituras dele me davam medo. Porque ele falava que o mundo ia acabar em 2000, e tal. Então a leitura bíblica ela não--não era--não expressava, ela não i::--eh (+) expressava para mim, uh, o incentivo a leitura, né. Me dava medo e foi só esse acesso que eu tive aí até os 12 anos. Então a partir daí, eh, que eu encar--a partir daí que eu::--que eu comecei a::--a ouvir alguns textos mais (+) uh, aproximado à leitura, mas não LIA o livro em si. Eu li já:: no primeiro a::no, segundo ano do ensino médio que eu li--vim ter acesso--vim--vim ler a--a obra literária, né.

GC: Eh, como você avalia a presença da leitura literária no período da sua formação na educação básica? A partir do seus saberes atuais, [como?] [00:04:44] avalia a didatização da literatura em suas primeiras experiências escolares? Como foi essa escolarização? Foi baseada em historiografia e análise linguísticas dos textos literário? Ou seus professores, ou alguns deles, fez essa escolarização na perspectiva do letramento literário?

Ent: Olha, eu--o ensino médio [00:05:04] tive eu--eu fiz ensino médio em técnica agropecuária tinha pouco língua portuguesa/literatura, mas eu me lembro BEM de um professora que (+)--que apresentou, que aplicou pra gente a literatura, mas, assim, de forma--em forma de recorte, né, os texto::--analisar os--os trechinho. Trabalhou, especificamente, a questão historiográfica e::--e--e:: os períodos literários, ele bem--bem--bem-estruturado, né, bem separadinho. E, ó, [se achava?], olhava, achava aquilo::--que aquilo não servia, né, ou às vezes não--não achava então tão interessante. Achava interessante ele citar o nome de alguns livros e tal, [pois?] [00:05:40] eu ficava curiOSO com o nome desse livro. Mas não tinha sentido, era reCORte, era muito restri::to, era--era nu--não estimulou::, né, não me estimulou, não [me?] incentivou nem um pouquinho a leitura nesse momento, né. Isso--eu::--acho que essa--essa--esses--assim, acho que foi no segundo ano do ensino médio, né. Mas não--não--não me trouxe nenhum atrativo para me tornar um leitor, né. Não trabalhou letramento, ele:: (+) era um professor de ensino mesmo de recortes e texto.

GC: E--e depois [vem?] a faculdade?

Ent: A--na faculdade foi interessante. Eu:: cheguei na faculdade, eu não sabia nem ler, assim::, a nível do--do--da faculdade nem escrevia a nível de um curso superior. Lembro que eu fui criticado com isso por alguns textos que for--que eu escreVI, que foi lido e passado de forma coletiva pelos colEGa, né, foi muito criticado por um colega, lembro bem. Mas teve uma professora que ficou em--em:: minha defesa, e ela me ensinou a ler e escrever me--me--me--não digo ensinou, me::--me orientou a escrever e ler. E ó assim, eu nunca:: esqueci. A professora chama:: Ana Cardozo, né, não mora aqui no Tocantins mais. Mas ela ficou insistindo comi::go, corrigindo os textos, colocando eu para escrever. E colocou pra ler algumas obras mais simples, eu lembro *Jubiabá* de--do--do:: (+) uh:: não me lembro o--como é o nome do autor, que agora é o (+) [Rubiabado?], aquele autor da Bahia, aquele que é bem famoso, né--

GC: Ah, o:: Jorge Amado?

Ent: Jorge Amado, né? Eu lembro que ela pediu para eu fazer resenha. E:: corrigiu minha resenha, e ficou ve--sempre me incentivou, andava atrás de mim sempre assim, nos corrido::res, [ficou?] conversando comigo. E aquilo começou a me despertar--me lembro que acho que eu li, no::--no primeiro ano de faculdade, foi assim meu primeiro acesso a leitura, mas eu li um::--parece que eu li 12 livros, né. E aí foi a partir daí que despertou interesse, que eu VI que a leitura contribuía, que eu vi que a leitura contribuía com a minha escrita, né. E com a compreensão de algumas coisas aqui::--às vezes eu não compreendia bem.

GC: Eh:: que papel você atribuiria ao seu meio familiar, escolar e comunitário à sua formação de leituras?

Ent: Olha, até os:: 14 ano, eu não tive incentivo nesse sentido, né? A leitura que eu vi mais [00:07:47] foi a leitura da Bíblia, mas era uma leitura que não me--que não::--que--que não servia de atrativo para mim. Meus pais era quase que:: semi-analfa--analfabetas. A minha--a minha mãe tinha o::--tem o segundas, segunda ano né, do ensino fundamental, meu pai também teve o segundo ano do ensino fundamental. Então a comunidade em SI, eh:: lia, eu acho, mesmo, mais a::--uh:: e POUco, né, era o do texto bíblico, né, em todas as pessoas em casa não tinha, né, a--a:: a Bíblia para ser lida, né. Poderia ter o livro em si, mas não--não era lido. Uh, pelos meus pais. Uh--eu via sempre meu tio lendo, mas a comunidade em si não

despertou incentivo. A partir dos 14 anos eu fui para uma escola Bradesco, e lá eu passei a ler mais porque:: a gente tinha o hábito pelo menos passar PROva, né. Então [te?] lia, xodava, né, na::--no final de semana. As provas eram bem mais puxada que nas escolas pública de--de fora dessa escola. Então a gente tinha o hábito de::--de ler, eh, eh, para as provas, então, assim, eu--a escola tinha essa cultura de ler--de ler. Se--a gente viu os alunos lendo em baixo de á::rvores, na semana, de madrugada. Eu lembro que na quinta série, eu--que cheguei no--no quinto ano, na ép--na quinta série na época, eu comecei a estudar de madrugada, e eu nunca tinha feito isso antes, né. Por incentivo dos próprios cole::gas. E::--e aí assim, eh, foi dessa forma, né::, foi a partir dos 14 anos e se pouco sentia pela questão do meio que era essa escola Bradesco. Mas a escola não tinha, eh::--não tinha cultura de ler a::--o texto literário.

GC: Como professor de literatura de educação básica, quais são seus principais diretrizes? Que abordagens didáticas você privilegia? Fale-nos de sua experiência como formador de leitores.

Ent: Olha, eu--até um::--uns certos anos bem aproximado, aqui há certos ano meio perto do momento agora--eu::--a--o meu FOCO era--era (+) colocar, [lê, né?] as ob--ler a obra e--e colocar os meninos para ler, apresentar seminário, né, uma [discussão?] da temática, né, o meu foco sempre foi a questão da temática. E sempre tive--não tive aquele--aquele FO::co de [tá?] ler na questão historiográfica, né, e era bem restrita, [?] sempre cobria dos alunos de uma forma bem restrita.

Mas o::--o foco era ali na obra, né. O foco era na obra. Eu::--não dava muito importância para a questão do leitor em si, né. Hoje eu olho para os dois lados, né. Eu acho que eu devo eh:: (+)--eh::--le--levar em consideração que o::--o::--o leitor, né, o estudante, o menino do ensino médio ou do::--do--ou da faculdade, sente da--daquilo que ele leu, eh::--é que::--que sentido aquela obra fez, né. E o outro lado a questão da discussão, se da--da temática da OBra, do--do--do foco da obra, né. Eu acho que é as duas coisas, né. Então assim minha--hoje--hoje, eh::--em síntese, eu posso dizer que (+) é levar em con--pra mim--é levar em conta a questão de QUE o leitor sentiu pela leitura de que essa obra pode::, eh::, estimular nele. Mas também é::--dá ênfase à temática, a discussão que a obra apresenta, né. A questão:: do auTOR, [ele?] em SI não é o propósito, o foco principal para mim hoje, né. No passado, às vezes, eu até dava ênfase, muito, na historiografia, na histór--na biografia do autor. Hoje é menos, bem um pouco, né. É mais por contextualização, mas de forma bem sintética.

GC: Quais são os [00:11:28] principais desafios para a formação de leitores de literatura? Que dificuldades enfrenta?

Ent: Olha, percebo que:: a grande dificuldade é que a escola [e o professor?] quer colocar o aluno para ler aquilo que é do interesse da escola e do--do professor, né. E eu percebi:: recentemente que a gente, eh, precisa, eh, colocar os alunos para ler as obras::, né, caracterizadas dentro do--do--da:: classificado dentro do canon da literatura MAS também dá:: abertura a ler a eles, né, estudantes, lerem obras que:: sejam do interesse dele. Seja beste-- [becélica?], seja uma obra que:: (+)--que desperta o interesse dele, né. Eu tenho um exemplo, é um exemplo bem recente que trabalhei com as turmas [no?] ensino médio, e aí eu perguntei o que que eles gostariam de ler, e [?], aí professor, acho não--a gente não quer ficar lendo só essas lo--obras antigas da literatura. Aí eu fui [no internante?], peguei algumas obras, eh::--é que:: alguma celebridade brasileira: ler indicado, né. Eu lembro que eu peguei *Admirável Mundo No::vo*. Eu peguei, eh (+) *Annie Frank*, né. Eu peguei (+) *O Apanhador no Campo de::--de Senteio*. E::--e apresentei para eles a::--as apresentações foram um sucesso, né. Dessas obras. Só que também dentro dessa--desse seminário dessa turmas, também teve obra da literatura brasileira. Como:: *Dom Casmurro*. Como:: *Mulatto*. Como *O Cortiço*, né. Eh:: algumas--alguns livro--obra do Lima Barreto, né. E--e::--e essa mistura de--de obras, eh:: que

não pertenciam do canon--do canon a que pertence ao canon foi:: seminário sucesso. Nunca esqueci, né, foi::--ficou na lembrança esse trabalho, né.

GC: No que se refere a escolarização da literatura, que papel você atribuiria a seus professores no decorrer da toda sua formação?

Ent: [Ellen?], eh:: até o ensino médio, os professores (+) eh:: tentavam despertar o interess--interesse da gente pela leitura, né. [00:13:51] Mas:: me parece que eles liam também pouco. Eles não tinham, eh, a prática para estimular a gente ler. A--no::--no curso superior, eu tive uma professora, né, um::--uma--tive a professora que eu citei, a Ana Cardozo, e tive outros que me despertou o interesse pela leitura, né. Mas eh::, no ensino básico eu vi com::, eh::--bem, bem--limiTA do essa questão de--de--de despertar, de estimular, né. Interesse.

GC: Você acha que suas memórias de leituras foram e/ou são positivas? De que forma você acha que essas influenciaram ou continuam influenciando-o como leitor e como professor de literatura?

Ent: Olha no (+)--no:: (+). Eu lembro, me lembro bem que a minha mãe--a minha mãe, eh, não tinha hábito de ler, né. Não--não tinha hábito de ler textos longa. A leitura era só aquilo que cheque--carta, ou alguma coisa que chegava em casa. Mas ela tinha pouca formação mas ela--ela sabia da importância de ler porque ela cobrava da gente muito, né, [duro?], só que ela não lia. Mas ela sempre falava, vocês tem que ler, vocês tem que ler, até falo para ela hoje: mãe, eu leio até hoje porque a senhora passou a vida inteira, eh, pedindo para mim ler, né. Que ela fica às vezes falando, ah, que você fica lendo muito, pode ter problema--[GC: Rsr.]--eu falei, não, mãe, eu leio porque a senhora mandou eu ler a vida inteira. E aí no--no--no ensino básico em si eu não tive muita::, eh, incentivo porque eu não via professor ler--LER assim, com livro na mão e tal. Então no ensino superior que me despertou a ler foi quem lia, quem, eh, citava o::bras, né. Ou fazia algum comentário, então foram essas pessoas que me incentivaram a ler. E eu acho que (+) eh:: foi isso.

GC: Que outros aspectos gostaria de ressaltar em relação à sua formação como leitor e como professor de literatura?

Ent: Olha, eu--eu percebo que (+) que--[a?]-eu LEIO, né, hoje eu leio bastante. Eu sei que eu desperto interesse em algumas pessoas. Eh, de alguns estudante. E:: os estudantes sabem da importância de ler, todos eles tem ciência [né?, da] importância de ler. Eh:: (+) percebo que:: eles não leem mas e até porque não há uma--uma::--a própria escola não oferece uma condição adequada para eles lerem. E:: não (+)--não propõem leitura que:: desperta, talvez, o interesse deles. E:: (+) e aí eu vejo que a dificuldade está aí, né, está nessa relação, eh, daquilo que--que a escola propõe. Eh, daquilo que o professor propõe, eh, com aquilo que o aluno tem interesse e desejo, eh, [de ler?].

GC: [], então, muito obrigada por, uh, aceitar ter participado de--dessa nossa pesquisa. E uma boa noite. Rsrtrs.

Ent: Boa noite, obrigado para você também, eu fico à disposição, se precisar REPetir alguma coisa estou à disposição, hein.

GC: Ah, foi ter bom cê falar se você lembrar de alguma coi::sa, se você querer acrescentar alguma coisa, nós--tão--pode recorrer à whatsapp, que nós estamos::--Tanto a Ceiza fez isso quanto eu, né, porque hoje a gente tem que usar as mídias que estão à disposição, né. Se você quiser que eu acrescentar alguma coisa, pode:: mandar. Tá bom?

GC: [Olha?], eu queria te agradecer você por ser parti--participante de pesquisa, né, e o objetivo principal desse entrevista semi-estruturada é registrar narrativas de memórias de leituras de professores de literatura de educação básica, pressupondo a existência de diferentes fontes de influência que contribuiram positivamente para sua formação de leitora e

consequentemente para a sua prática pedagógica voltada a formação de educandos leitores. Então quais são as suas primeiras memórias de--de leitura literária, ou de literatura?

Ent: Bom, eh:: as minhas primeiras memórias são de leitura literária mesmo, né. Por ser de uma família de mineiros, (+), tá, os mineiros tem muito essa questão da contação de histórias, né. Dos pais contam histórias, então eu lembro muito da minha mãe lendo pra mim (+) me contando histórias. Eh:: a primeira contato que eu tive com as histórias foi, de fato, no [ciclo?] familiar (+) com a minha mãe. Depois nós--em escolinha de educação infantil, eu tenho CLaramente lembranças de professoras contando histórias, né. Vem a minha mente, eh, piqueniques que a gente fazia, e isso ainda na educação infantil. (+) Eh:: eu lembro de piqueniques, as professoras fazendo rodas de leitura e contando histórias, então isso foi o primeiro contato com:: o texto literário, com as histórias foi--foi na infância mesmo. Primeiro no círculo familiar e depois nas primeiras séries iniciais da educação infantil ainda.

GC: Eh, como era a relação de sua família com a leitura literária, né, você já tá--começou a responder já, né, []--

Ent: Isso. Ah:: a minha família--eu vejo que minha família, principalmente a família--a família da minha mãe é uma família de--de pessoas que leem bastante. Então isso influenciou na minha--né [00:02:05] nem pensava um dia ser professora, né, era criança ainda. Isso acabou influenciando muito na minha linguagem, no meu discurso, no fato de--de [acaba sendo?] uma pessoa comunicativa, eh--essa questão desse contato com a literatura, com as histórias acaba--acabou me influenciando. Então assim, eh:: (+) a--eu vejo--eu tive mais contato no meio familiar, através da minha mãe mesmo, que é--foi uma grande incentivadora.

Meu pai também, mas meu pai era aquela coisa de comprar livros, né. Ele comprava os livros, não [tá?] aqui:: Mas eu não tenho lembrança do pai lendo com frequência, né. A mãe lia. Mas o pai não. Mas ele incentivava com [os?] livrinhos, as histórias.

GC: Antes do início da sua escolarização, você teve contato com algum familiar ou um membro da sua comunidade que influenciou em relação ao gosto pelo texto literário? Quem foi? Como foi? A mediação foi prazerosa? Acaba que você viu uma pergunta já vai entrando na outra--

Ent: A outra, sim.

Ent: Influência familiar, assim, direta--direta direta não. A gente tinha uns mesmos gostos, assim. Eu::, primos da mesma idade [00:03:17], que eu tenho primos da mesma idade, então, assim, a gente gostava de ler, ler as historinhas que a gente lia junto, mas influência direta de um adulto, eh:: mas era mamãe mesmo contando histórias, pai (+) presenteando com livros. Eu tenho tias professoras, né. Mas elas não tinha essa questão de ficar influenciando o--ah, vem cá, vamos ler! Então era uma coisa nossa mesmo, assim. Quando a gente queria, a gente tinha--tinha atitude de ir lá e fazer, pegar, ler um livrinho.

GC: Como você avalia a presença da leitura literária no período da sua formação em educação básica? A partir dos seus saberes atuais, como avalia a didatização da literatura em suas primeiras experiências escolares? Como foi essa escolarização? Foi baseada em historiografia e análise linguística de textos literários, ou seus professores ou algum deles, fez essa escolarização na perspectiva de letramento literário?

Ent: Bom, isso aqui é uma discussão longa, né. Porque:: no período enquanto estudante, e a gente não tem ainda aquele contato com os conceitos de leitura, concepções de leitura, né as--as etapas de uma leitura, então a gente--a gente recebe o que [é atribuído?] a gente na sala de aula. E--e não--e não questiona, né? Mas o--o ensino, esse contato com a literatura

enquanto eu era aluna foi feita de forma, né, tradicional, como é feita ainda hoje quando a gente percebe que ainda hoje é feito esse trabalho através das--da--de um trabalho historiográfico, né? Eh, eu vejo que--que:: no geral, os professores ficam muito preocupados com::, eh:: [00:05:10] a leitura, a estrutura da obra, e não trabalhar o texto em si, a leitura e interpretação da obra literária, né. Ou então trabalham apenas com fragmentos de texto. É uma crítica que eu faço, até a estrutura dos livros didáticos que trazem os materiais de literatura, né. Então no meu tempo foi assim que aconteceu, né. A--a literatura era trabalhada de forma:: historiográfica. Não me lembro [em?] meu ensino fundamental de ter incentivo à leitura na escola no ensino fundamental des::--hoje é o sexto ao nono ano? Mas eu--não eu--assim, a escola onde estudava, eh:: tinha biblioteca, mas eu não lembro de ter tido esse incentivo na escola. Eu continuava tendo maior incentivo em casa através dos meus pais, né. No ensino médio, o ensino de li--de literatura, não era voltado para a questão do letramento. Era, eh:: trabalhava-se as escolas literárias, as características das escolas literárias. [Tal?] como ainda é feito hoje, aí eu hoje, como profissional, faço a crítica que o aluno, nosso aluno ele precisa ter o estímulo para a leitura primeiro. Eu não sou contra ensinar:: características de escolas literárias, mas eu acho que a literatura ela deve ser--o MODO de ensinar literatura hoje deve ser revisto, né. Para se tornar mais interessante para o aluno. Por exemplo, o aluno, ele:: reclama de ler *Dom Casmurro*. [00:06:32] O aluno do ensino médio. Ele reclama de ler *Dom Casmurro* porque ele fala assim, ah, mas essa linguagem não é interessante para gente, tem tanta leitura hoje que nós poderíamos fazer, então eu falo muito pros meus alunos do curso de Letras também, né, enquanto hoje formadora de professores, eu falo com meus alunos, olha, [cês sabem se?] trabalhar *Dom Casmurro*? Porque a gente não dialoga com outros textos da atualidade antes de entrar na obra de Machado de Assis propriamente dita? Porque que cê não leva outros gêneros textuais antes de levar a obra para trabalhar com o aluno uma mú::sica, um texto de um blog::, com assuntos relacionados à obra para estimular, eh::, a vontade do aluno em LER a obra? (+) Né? Então eu vejo que hoje nós temos possibilidades de viabilizar um trabalho interessante com a literatura. Mas eu vejo que ainda há dificuldades, isso não é feito.

GC: Que papel você atribuiria ao seu meio familiar, escolar e comunitário à sua formação de leituras?

Ent: Olha, meu meio familiar eu a--atribuirei toda--toda importância, né, porque acho que hoje a linguagem que eu tenho, preparo que eu tenho::ho, eh, vem--vem do apoio familiar que eu tive, né. Eh:: em relação às escolas, eu acho que eu fui cumprindo meu papel enquanto estudante, né, aluno não--não tem aquela coisa de, ah, eu não sei o que eu quero fazer::, não sei como é que vai ser::. Mas na escola, no ensino fundamental eu não tive tanto incentivo em relação a--à leitura de literatura na escola. No ensino médio eu ficava muito encantada com outras disciplinas relacionadas à literatura, que eu tinha história da arte [GC: Mhmm.] e eu tinha professores de história que relacionava MUITO à história com a literatura. E ainda nem era na área de literatura. Era na aula de história. [GC: Mhmm.] Mas eles conseguiam fazer com que--com que essas áreas dialogassem e tornassem um ensino de literatura interessante. Mas no ensino médio meu ensino foi--foi, assim, a educação que eu recebi de literatura foi historiográfica mesmo, foi mais historiográfica. E os livros que eu li foram livros que caíam no vestibular::, né? [GC: Mhmm.] E só.

GC: Como professora de literatura de educação básica, quais são suas principais diretrizes? Que abordagens didáticas você privilegia? Fale-nos da sua experiência como formadora de leitores?

Ent: E aí que eu pego gancho novamente nessa questão. Né, eu acho que o aluno da educação básica ele tem que ser estimulado a ler. Eu acho que o professor não tem que chegar imPONdo uma leitura pro aluno. Professor ele tem a função de estimular o aluno para que ele

LEIa, né? Eh, valorizar a leitura e mostrar ao aluno a importância da leitura pra--pra educação dele, pra formação do pensamento crí::tico, para a formação do seu discurso, então, assim::, eh:: quando a gente fala DA literatura, enquanto professor, eu acho que a gente tem que estimular o nosso aluno e não impOR um conteú::do, impor uma obra. A gente tem uma sequência de conteúdo que tem que ser cumprido. Mas aquilo ali pode ser feita de forma criativa, de forma dinâ::mica. Não imposta.

GC: Quais são os principais desafios para formação de leitores de literatura? Que dificuldades enfrenta ou enfrentou?

Ent: Quando a gente fala de::--de--de literatura para os alunos, eles já estão tão habituados aquele ensino historiográfico, né, das cla::sões literá::rias que:: a gente enfrenta uma certa resistência na sala de aula. Então quando o professor aparece com uma proposta diferenciada, o aluno fica até assim, né. Eh:: eles se sentem privilegiado, porque geralmente os professor--geralmente os professores acabam impondo, né, um determinado, eh:: conteúdo. Então a primeira dificuldade que a gente enfrenta na sala de aula, é a própria resistência do aluno com a disciplina. Né? Não só [pode ser?] literatura, mas pode ser disciplina de língua portuguesa no geral. O aluno ele tem dificuldade de entender por que que ele tem que ler, ah:: aquel--a literatura, ela aguça a--a curiosidade, a criticidade, ela desafia, ela leva--ela leva o aluno a penSAR, só que o aluno de ensino médio ainda não tem essa visão. Então é importante que o alu--que o professor mostra isso para ele, né. Essa leitura de literatura CRÍtica para o aluno.

GC: No que se refere à escolarização da literatura, que papel você atribuiria aos seus professores no decorrer de toda sua formação, desde a educação básica até:: hoje, por exemplo, rsrs?

Ent: Meus professor foram importANtes. Alguns:: (+) com maior importân::cia porque estimularam pouco mais, outros me::nos. Mas eu acredito que a escola mesmo diante de muita dificuldades ela vem cumprindo seu papel. Só que cabe a escola também inoVAR, né. Porque cada tem--cada tempo é um tempo diferente. No meio tempo enquanto aluna, as concepções de leitura de literatura eram diferentes das concepções que nós temos hoje, né? Isso é importante a gente pensar também, né, [?] processo de formação de professores, né? Que nós temos hoje aí que influencia muito nesse papel aí. Não sei se era isso? Isso por aí? Rsrs.

GC: Você acha [00:11:49] que as suas memórias de leitura foram e/ou são positivas? De que forma você acha que essas influenciaram e/ou continuam influenciando-a como leitora e como professora de literatura?

Ent: Olha, as minhas memórias de leitu::ras foram muito positivas porque elas ficaram marcadas. Né? [GC: [?]] Elas ficaram marca::das e:: co--e assim, quando--quando a gente menos espera, elas reaparecem. Quando a gente precisa delas, elas aparecem no nosso cotidia::no, elas enriquecem as nossas aulas. Então, por exemplo, o mais tempo que cê fique sem falar do determinado conteú::xto, de uma determinada leitu::ra, quando você vai para um bate-papo com seus alunos ou retomar determinado conteúdo, essas leituras elas aparecem sem contar na influência da linguagem, né? Essa leitura de literatura ela influencia muito a linguagem da gente, o conhecimento do mundo.

Eu acho que ela amPLIA esse conhecimento de mundo, ela colabora também nesse sentido.

GC: Que a--que outros aspectos gostaria de ressaltar em relação à sua formação como leitora e como professora de literatura?

Ent: Enquanto leitora, eu gostaria de ter lido mais. (+) Na adolescência, principalmente, eu gostaria de ter lido mais. De ter tido mais incentivo para ler, não só obras da literatura clássica, mas a leitura como um todo. Apesar de--de ter tido, assim, incentivo, principalmente na--na infância, na adolescência eu gostaria de ter ti--de--assim, ter feito mais leituras, né? E

hoje como professor de literatura, eu vejo que:: é muito importante a gente procura fazer um trabalho diferenciado com os nossos alunos para que eles tomem gosto pela--pela leitura de literatura, né? Para trabalhar esse letramento literá::rio, para trabalhar competências de leitu::ra, para estimular o gosto e a BUscas pelas obras literá::rias nessa relação com qu--com clá::sico, contemporâ::neo. Então eu acho muito importante o professor, eh:: desenvolver um trabalho nesse sentido.

GC: Então, eu gostaria de agradecer você muito, né, porque cê ceder suas memórias, né? Rrsrs.

Entrevista professor Luiz

GC: Eu primeiro queria agradecer, [], por aceitar ser participante de pesquisa, e o objetivo principal dessa entrevista semi-estruturada é registrar narrativas de memórias de leituras de professores de literatura de educação básica. Pressupondo a existência de diferentes fontes de influência que contribuíram positivamente para sua formação de leitor. E, conseqüentemente, para sua prática pedagógica voltada para a formação de educandos leitores. Então as perguntas são apenas roteiros, aí você pode se expor à vontade, o tempo que você achar pertinente, e se, por exemplo, a próxima pergunta que eu fizesse achar também que já foi contemplada no anterior, que começa a responder uma e fala. Então fica à vontade. Está bom?

GC: Quais são suas primeiras memórias de leitura literária?

Ent: Antes, gostaria de agradecer a oportunidade--rrsrs--da minha amiga Gislene me concede, e espero contribuir com a pesquisa e--quem sabe--claro, fazer uma reflexão sobre a minha prática pedagógica [que?] também poder contribuir para educação básica no ensino, principalmente, da literatura.

As minhas memórias literárias que eu venho acumulando ao longo do tempo, elas recebem, claro, influências de várias partes. Antes da graduação, eu posso pelos menos pontuar no ensino fundamental. Eu lembro de professoras que foram muito importantes na minha vida, professoras que liam na sala de aula, contavam as histórias, os clássicos da literatura infantil, principalmente. Depois no ensino médio, praticamente no primeiro ano, eu tive contato maior com a literatura. A professora se deslocava de uma cidade distante e ia para o interior, e lá, de forma modular, ministrava disciplina e eu tive contato muito bom com a professora, e ela sempre tinha esse cuidado de incentivar os alunos, indicando leituras, títulos de livros que ela já havia tido contato. Além, também, de trabalhar aqueles da grade curricular.

Depois, aqui em Palmas no ensino--não sei se de repente lá na frente eu vou fazer--

GC: Não tem problema, não--

Ent: Tudo bem, já posso estar adiantando alguma coisa.

Ent: No segundo e terceiro ano, o contato foi menor, porque eu tive que aliar o estudo ao trabalho. Então eu tive que estudar à noite, trabalhar durante o dia, então nesse ponto meu contato diminuiu bastante. Eu não tinha mais aquele tempo que o dispunha no interior. Porque do primeiro para o segundo ano, eu tive que--eu vim para o capital, e aí, de certa forma, o contato esfriou um pouco.

Depois eu, quando, tendo contato com o curso de Letras na graduação, aí, sim, [posso considerar?] que foi uma parte marcante. Porque lá eu pude ter um contato maior, principalmente com a literatura regional, tocantinense. E com professora que, assim que a

gente olha para ela, a gente vê a literatura nos olhos. Os olhos dela brilham quando fala em literatura. E aí aquela paixão dela foi muito forte, e acabou também me contaminando. E desses contatos que tive com ela, surgiram parcerias de pesquisa, e eu pude ser voluntário durante um ano. Depois eu fui bolsista na sequência por mais um ano. Todo estudando literatura no primeiro ano como voluntário, a literatura brasileira, do [*Boca do Inferno?*]. Depois na literatura tocantinense, então o contato foi se diversificando. E depois vem a--rsrs--minha prática depois de formado, a sala de aula, e isso acabou, embora eu tenha trabalhado até hoje, a grande maior parte do meu tempo no ensino fundamental, mas lá eu sempre tive esse cuidado de estar procurando ler obras que eu não tinha lido ainda dos clássicos, não-clássicos também, né. E outras obras também [exatamente?] com os alunos nas aulas de leitura em escola de tempo integral.

GC: Como era a relação da sua família com a leitura literária?

Ent: A minha mãe ela relata que não teve esse contato com a literatura, então na questão mesmo de leitura, é bem [deficitário?] [00:05:03] com relação à formação que minha mãe tem. Ela tem pouca escolaridade, então realmente o trabalho com a literatura, contato foi muito pouco. A minha recordação é mais forte a partir de histórias contadas de [causas?], de contos, de um irmão meu. Ele é um dos irmãos. Ele sempre teve essa facilidade, esse gosto pela leitura. E aí ele contava para os mais novos, rsrs. Os causos, os contos clássicos também. Então na família eu praticamente não recebi muita influência dos meus pais e sim de irmãos mais velhos, que posteriormente [viam?] ter contato com a literatura.

GC: A próxima pergunta você já respondeu ela, eu acho. Olha aqui ó, antes do início da sua escolarização, você teve contato com algum familiar ou membro da sua comunidade que o influenciou em relação ao gosto pelo texto literário? Quem foi? Como foi? A mediação foi prazerosa?

Ent: Rrsrs, não, realmente, meu irmão. E eu posso contar também--

GC: --da comunidade.

Ent: --da comunidade, seria, assim, ainda no laço de familiar. Teríamos os parentes, de primeiro grau, como meu avô. Avó também gostava de contar causos. A gente ia para fazenda, eu acima--rsrs--lá nas noites eles gostavam sempre de contar histórias. Então a influência foi marcada nesse sentido.

No interior, também eu posso, de forma externa, embora tenha sido uma influência midiática, mas eu acho que é importante também, porque a literatura está disseminada não só em livros, mas ela se manifesta também através dos meios de comunicação. Então, uma cidade muito pequena. Vim de uma cidade muito pequena, e lá havia uma praça onde as pessoas--eu assisti filmes, eu me recordo dessa parte que de vários filmes que se tornaram, quer dizer, clássicos literários que se tornaram filmes, eu tive ali contato na praça juntamente com aqueles moradores.

GC: Como você avalia a presença da leitura literária no período da sua formação na educação básica? A partir dos seus saberes atuais, como avalia a didatização da literatura em suas primeiras experiências escolares? Como foi essa escolarização? Foi baseada em historiografia e em análises linguísticas dos textos literários? Ou os seus professores--ou alguns deles--fez essa escolarização na perspectiva do letramento literário?

Ent: Não, não. A perspectiva de letramento literário--rsrs. Assim: como eu, como a gente [que é?] estudante discutindo, são perspectivas e discussões recentes. A gente sabe que de forma histórica, o ensino médio brasileiro sempre focou praticamente nos aspectos historiográficos, linguísticos, não--de certa forma--não priorizava o contato do leitor com a obra mesmo. E acho que é um problema que nós professores enfrentamos. Não temos às vezes estratégias para mobilizar o texto literário para cativar o aluno para, em fim, tornar, fazer com que esse contato se torne prazeroso. Falta às vezes estratégia e também falta tempo--rsrs. E aí, nesse

sentido, a gente praticamente é prejudicado. Principalmente, como eu falei, quando estudava à noite. À noite, parece que o tempo é menor, é mais difícil. Você trabalha o dia todo lá cansado, então os professores não cobram muito [sob?] aula. [00:09:03] A gente se torna meio, digamos que, maleável. Não seria maleável, mas a gente--frágil. Nesse processo todo, o aluno se torna a ser frágil, porque falta tempo, falta estratégia do professor, falta incentivo, falta estrutura, falta biblioteca, falta livro--rsrs. Realmente é complicado. Mas a abordagem mesmo, que eu me recorde, no ensino médio, principalmente à noite, eu me lembro muito bem da professora ir lá no quadro e começar colocando lá--como é que chama--[kinetiismo?], arcadismo, barroco. E aí ia colocando os séculos, os anos, principais autores, principais obras. E aí a gente ficava só nessa nomenclatura, essa abordagem de nomenclaturas. E não tinha, de certa forma, contato com a obra.

GC: Que papel você atribuiria ao seu meio familiar, escolar e comunitário à sua formação de leituras? Acho que foi até contemplado essa.

Ent: É, mas de forma talvez resumindo.

GC: Mas não direto.

Ent: É. Ensino fundamental, a gente vê que a família, principalmente, ela é nosso norte. Nós somos, memórias em ação. A nossa existência é pautada por memórias. Por relações, ou com texto escrito [00:10:30] ou com oralidade, em fim. E a gente sabe que a família é muito importante. E a minha família, como eu falei, de fato, o contato ali com irmãos, parentes foi muito importante. E com relação à comunidade, ter esses contatos mesmo de [ter isso?] da comunidade [00:10:49], [Palestinesmo?], uma comunidade muito pequena, mas que ali eles priorizavam esse contato em roda, em [cal?] para se contar, se compartilhar causos.

Na escola, como eu falei, meu primeiro ano foi interessante. O segundo e o terceiro nem tanto, porque eu não tive muito contato com a literatura.

GC: Como professor de literatura da educação básica, quais são suas principais diretrizes? Que abordagens didáticas você privilegia? Fale-nos de sua experiência como formador de leitores.

Ent: Então, eu trabalhei--eu trabalhei, eu falo, porque eu estou afastado no momento--rsrs-- enquanto estava atuando no ensino fundamental, em séries de oitavo e nono, eu sempre procurava levar uma--a gente chamava de mala de livro. Rsrs mala de leitura. E aí eu levava para a sala de aula até porque às vezes políticas de escola deixavam a biblioteca para outras funções. E aí o professor às vezes ficava refém da coordenação, da direção e não poder levar às vezes os alunos. Então eu fazia esse movimento de levar os alunos na biblioteca para escolher, deixar eles escolher seus livros, e aí depois, esses livros escolhidos, eu reuni-os e colocava numa mala para depois a gente ler em sala, ler debaixo de árvore no pátio, no espaço escolar. Então eu praticamente utilizava essa estratégia para ver se, de fato, aumentava o contato e o prazer do aluno, tanto pautado pela escolha própria dele, como também por essa não-obrigatoriedade, essa não--pressão de cobrar leitura do aluno.

É claro que a gente sabe que toda, que a escola é lugar de avaliação. A escola é um espaço formal de avaliação. E nesse sentido a gente sempre procurava compartilhar as leituras depois da--. A gente socializava as leituras, a gente marcava um tempo e depois a gente socializava. Algo que eu não enfoquei por ele--

GC: Não, não focou tudo. Quais são--

Ent: Se quiser pausar, e a gente--

GC: Quais são os principais desafios para a formação de leitores de literatura? Que dificuldades enfrenta? Eu acho que também já foi contemplado nessa outra--rsrs.

Ent: Rsrs, é. Realmente, no contexto escolar, a gente vê esse currículo maçante e procura priorizar o texto canônico, as obras clássicas, que às vezes até a linguagem é distante do

aluno. A gente, claro, vê esforço também que não vou coordenar aqui, de livros ilustrados, de re-leituras, de livros que se apresenta como re-leituras do clássico, como *Dona Casmurra e Seu Tigrão*, por exemplo. *A Moreninha II: A Missão*. Em fim, são obras que vem, às vezes, mudando a linguagem para ver se--rsrs--chama a atenção desse leitor emergente, desse leitor [mormente?], do nosso tempo, que está em contato com a linguagem outra.

Tem outra dificuldade que--?

GC: Não, está certo. Que dificuldades enfrenta?

Ent: Dificuldades, exatamente. Então, no contexto escolar, a gente enfrenta essas questões de tempo, de falta de tempo. Às vezes a gente não tem estratégias. Às vezes o professor ele utiliza o texto para fazer uma abordagem meta-linguística, [é para?] aplicar ali um exercício ou atribuindo notas, então realmente são caminhos que precisam ser revistos que não levam a uma formação de leitores.

GC: No que se refere à escolarização da literatura, que papel você atribuiria aos seus professores no decorrer de toda sua formação?

Ent: Formação desde--

GC: Desde tudo, da [graduação], de pós, todos, de uma forma geral. O papel dos professores desde que você entrou na escola até hoje que tu saiu--rsrs.

Ent: Rsrs--um papel imensurável, relevante. O professor, eles tiveram uma contribuição fundamental. Porque a partir deles eu pude tomar mais gosto pela leitura. A voz ali presente dos professores, claro, que liam com prazer, que compartilhavam as leituras são formas imensuráveis no contato com a literatura.

E na graduação, também eu recebi uma influência muito forte, muito importante de uma professora amante da literatura, um professor precisa demonstrar isso. Quando eu falo em literatura, a alma dele tem que brilhar. E quando o aluno percebe esse brilho no professor, ele é contaminado. Memórias são formadas. Isso ajuda--e muito--a se constituir leitores.

GC: Você acha que suas memórias de leituras foram e/ou são positivas? De que forma você acha que essas influenciaram e/ou continuam influenciando como leitor e como professor de literatura?

Ent: Se são positivas?

GC: É. E se elas continuam influenciando você como professor de literatura.

Ent: Sim, sim. Elas são positivas, foram positivas, e continuam incentivando, porque as memórias, as histórias contadas, as poesias, elas contribuem para sensibilizar. [Ela?] nos toca. Ela nos ajuda viver, como vai dizer o [São Vicente Jovem?]. A literatura não é remédio mas ela ajuda viver. E se o professor consegue ter essa habilidade, esse dom de passar para o aluno essas leituras, ele certamente vai ajudar os sujeitos a enfrentar a vida--rsrs--a vencer os problemas. A ver a vida com outro olhar, pelo olhar da ficção mesmo. Pelo olhar de que a vida vai além dessa realidade, dessa supra-realidade. Ela nos ajuda viver, porque a literatura--eu acho que ela é esperança, ela nos contagia por isso também.

GC: Que outros aspectos gostaria de ressaltar em relação a sua formação como leitor e como professor de literatura?

Ent: Quais aspectos?

GC: Tem alguma coisa--além disso que eu perguntei--se é uma coisa que você gostaria de falar que não contemplada nessas perguntas?

Ent: Enquanto leitor--com a relação à importância? Quais aspectos?

GC: É, ó. A que aspectos, que aspectos, outros aspectos, qualquer aspectos você gostaria de ressaltar com relação a sua formação de leitor e a sua atuação de professor.

Ent: Certo. A minha atuação enquanto professor é pautada por um [ser?], uma vontade e, também, uma predisposição muito grande que eu vejo que se encontra em mim, de ler, de gostar de ler, de ter um contato prazeroso com a leitura. A leitura para mim não é sacrifício. Eu, se preciso for, passo o dia inteiro lendo--rsrs--é um hobby, se constitui como hobby. Rsrss não vejo nenhuma dificuldade em ler.

Eu gosto de viajar, e a literatura nos possibilita essa viagem pelo nosso mundo e também por outros mundos. Ela nos ajuda a resistir, com vai dizer a [Cletir?], a resistir as adversidades da vida. Então é nesse sentido que eu gosto de ler e esse gosto também eu procuro repassar também para os meus alunos, porque eu recebi isso de outros professores, e eu acho que a literatura é isso. Você receber alguma coisa tão boa e também ter esse prazer de repassar também. Não tomar a literatura para si, e sufocá-la. Mas fazê-la [gravitar?], andar entre sujeitos e constituir novos leitores.

GC: Pois é, [], muito obrigada, foi maravilhoso esse bate-papo nosso aqui sobre formação de memórias de leituras em esse lugar espetacular, que a Luiza [borou?], na volta eu vou tirar uma foto e mandar para ela. Igual falei, a gente está tentando fazer esse trabalho árduo, que é um trabalho de um escrito de uma pesquisa de uma forma--se é de literatura, vamos tentar fazer permeada de literatura, permeada de natureza, permeada pelo sentidos--e essa entrevista nossa aqui, acho que foi perfeita. Muito obrigada.

Ent: [Cenário?] maravilhoso, cenário literário. Com uma música ali no fundo.

GC: [Ventinho no rosto!] rsrs.

Ent: Vento no rosto rsrs.

GC: Perfeito. Então é isso aí--rsrs.

Ent: Obrigado, obrigado você. Rsrss. Sucesso aí.

GC: Nem parece que a gente está fazendo uma pesquisa. Rsrss.

Professora Ana

Int: Pode (+) começar, (?) primeiro gostaria agradecer a:: a sua disponibilidade por aceitar participar dessa-- dessa pesquisa. E dizer que isso é motivo de muito alegria poder aqui com você para a gente falar um pouco sobre a sua formação de leitora e:: elas, e também esses reflexos na sua prática docente. (+) E você fica a vontade, tá? É uma entrevista [semi-?]estruturada, eu tenho que apenas, é, roteiro, né, e:: pode ser que, voltar, pode ser que alguns [não foram contemplados no anterior?], né? Então vamos, juntas, construindo essa, essa, essa fala.

Int: Eh:: quando e como foi seu primeiro contato com o mundo da leitura e/ou da escrita?

CR: (+) Eu acho, assim (+) o contato mesmo com a leitura ele se dá dentro da escola. Assim (+) do ponto de vista mais insti-institucionalizado, né? Eh:: (+) é, ele se dá dentro da escola mesmo. Que eu me lembro de eu indo pra escola, a primeira vez eu indo pra esco::la, e aí foi que eu tive o primeiro contato com essa-- com essa coisa de escrita. Até então (+) a minha família não tem muita história de, de leitura e de escrita.

Int: E quando se fala assim de leituras, o que primeiramente entra na sua memória?

CR: Ah, quando se fala em leitura a primeira coisa que vem na minha memória são histórias, são--são contaçõ::es, são mú::sicas. Principalmente, eh::, músicas infantis porque disso a minha história DE VIDA ela tá toda permeada de, uh, de a gente, a gente morava em fazenda. Então a noite, a gente não tinha hoje em dia como tem televisão, essa coisa assim. A gente brincava de rolda na frente de ca::sa. Aí essa época, agora que é época de São João, a gente pulava foguei::ra, a gente--sabe--trocava votos de coma::dre, de pri::ma, de--e muita poesia de Paça Manel::, sabe? Todo isso (+) quando cê fala de leitura eu me lembro disso.

Int: E por volta de quantos anos, eh, você teve seu primeiro contato com a cultura letrada?

CR: Jesu, com a cultura letrada pensando do ponto de vista assim de uma coisa mais (+) sistematizada eu acho que no universo ali pelos oito, nove anos NA ESCOLA. (+)

Int: E como é a relação de sua família ou com a comunidade com as leituras, né, não sei se--cê já respondeu, né, naquela outra cê fica a vontade se você já sentiu que foi contemplada, né.

CR: Eu acho assim: umas das primeiras formas que eu vou [00:02:42] [ter contado?] fora da escola, que eu já tinha desde sempre, eu-- minha mãe era costureira e eu acordava sempre com a minha mãe cantando. Cantando músicas, ela gostava muito de:: Roberto Carlos. Então eu acordava MUITo com a mãe cantando, [cantando] A::mada, amante, sempre assim na vizinha dela. E:: (+) e com meu avô contava MUI::ta história com a gente, história de assombração quando era criança. Do Sací Pererê:: meu Deus do céu! [00:03:14]

Int: Antes do início da sua escolarização, você teve algum contato com algum familiar ou membro da sua comunidade que influenciou por intermédio suas leituras? Acho que também cê já-- já foi contemplada, né?

CR: Sim. Assim minha mãe era uma grande influenciadora (+) e:: e tinha uma pessoa [MUI?] que me influenciou MUITo que--assim--que foi assim, como se fosse minha primeira professora. Morava (+) junta com a gente uma enfermeira. Ela morava--minha mãe alugava um quarto pra ela, ela não tinha família, e ela morava junta com a gente. E além--o nome dela era Leonarda. Não sei sei hoje ela é viva, não sei nada. Mas a Leonarda foi a primeira pessoa que me falou sobre a leitura, sobre escrever. Ela falava assim: você tem que escrever, você tem que lê:: e aí ela, ela começou assim. Ela me dava, por exemplo, ela incentivava eu escovar os dentes todos os dias, incentivava eu ler e escrever::.. Quando eu vinha da escola, ela queria tomar leitu::ra, quando, logo que eu entrei da escola. Foi a primeira pessoa que eu vi com livro na mão. E a Leonarda era uma--uma mulher extremamente eduCAda, extremamente bonITa, sempre ter aquele muito bem arruma::da. Eh:: era uma enfermeira então era uma profissão muito desconhecida, assim, pra meu meio de criança, né?. E ela foi a primeira pessoa que eu olhei--na minha vida--e eu pensei assim: eu quero (+) saber ler, eu quero ter um livro na mão igual essa mulher. Porque ela parecia que era uma pessoa inteligente, uma pessoa importan::te. Ela tinha um AR (+) de importante, sabe?

Int: Ao iniciar sua vida escolar, você sentiu a presença da leitura na sala de aula.

CR: Eu senti. Senti MUIta presença da leitura na sala de aula, mas de um modo MUITo negativo. Porque:: eh:: na época que eu fui alfabetizada, tinha um problema MUITo grande para ser alfabetizada, porque, primeiro [quem acreditar?] uns negócios que as pessoas estavam lendo que era ler, pra mim existia algum código segredo, alguma coisa que as pessoas combinAVam, que aquilo ia ser daquele jeito. Mas aquela leitura não existia, era tipo assim, era ficcional, né? E:: e aí, eu, eu decorava, a partir de alguns colegas meus que já sabiam, [esse problema?] que eles estavam (+) decorando também, eu decorava, e aí na hora

eu fingi que eu sabia ler. Mas eu demorei MUIto. Muito muito. Do ponto de vista da leitura aprende--até [dificultar] o código mesmo escrito, sabe, tive MUIta dificuldade MESmo. E lo--eu lembro inclusive da primeira palavra que eu LI, que eu li assim: eh:: sílaba por sílaba sabendo eu que eu tava falando. Que é a palavra arara. Eu nunca vou me esquecer. Porque aquilo pra mim, foi como se o mistério tivesse sido se revelado, assim, na minha frente. E a partir disso eu li. Viúvo. Carroça. Eu lembro, assim, de algumas palavras que foram as primeiras--de verdade--que eu decodifiquei [00:06:14], que eu sabia o que tava fazendo, e não fingindo que sabia.

Int: Acho que já foi contemplada essa aqui ó: que papel você atribuiria ao seu meio familiar, escolar e comunitário na sua formação de leituras, né?

CR: Aí acho que um papel fundamental como falei isso, né, foi um papel (+) eu acho que eu tive primeiro contato (+) mesmo, igual te falei, com a minha mãe. E aí depois com a Leonarda, porque meu pai nunca mencionava essa coisa de escolarização e nenhuma das minhas irmãs não tinham. E, e assim. Com a leitura de ponto de vista de um:: jum:: [confirm mais amplo?] no sentido de, de ficção, né.

Int: Como professora de literatura e formação continuada, como você se sente lidar na mediação das leituras à sua prática pedagógica?

CR: Eu me sinto de:: (+) são duas facetas eu acredito que dessa, dessa mesma situação. Por um lado, eu me sinto uma pessoa privilegiada, por, por hoje eu TER uma certa, uma certa forma de conscientização daquilo que eu tou fazendo na sala de aula, em contraposição a:: ao passado que eu tinha. Então eu sinto que eu tenho acesso à algumas, talvez teorias ou alguns conhecimentos que eu acredito que são privilegiados. E por outro lado--e de modo até paradoxal--eu sinto que é o maior desafio que eu tenho na minha frente. É um desafio de formar o gosto num sujeito. Sabe? De ver assim, ou, de ter direcionamento para ver se realmente AQUILO [00:07:45] é:: que tá na origem do sujeito porque a gente encontra formadores de gosto, né, formadores de--de leitor. A gente tem (+) um--um leque de situação nas nossas mãos, e às vezes nós pecamos muito porque a gente privilegia um tipo de literatu::ra, [ou?] autori::za um tipo de leitura, então eu vejo essa situação com umas (+) dessas duas formas. Se por um lado eu acho privilégio, por outro lado eu também acho um desafio muito grande.

Int: E na sua trajetória escolar, tem possibilitado a sua formação como leitora e consequentemente a das suas educandas?

CR: Eu acho que a minha trajetória escolar é:: ajuda muito, [?] muito nesse sentido porque, é:: eu também fui atrás. Mas eu acho que uh:: a minha trajetória escolar ela me possibilita no sentido que, ela me abre (+) possibilidades também pra poder ir atrás. Ela me MOStRa, através da minha formação, que um:: um professor é aquele também que pesquisa, é aquele que vai atrás, é aquele que procura melhorar todos os dias a sua prática porque, eh::, eu acho que nenhuma instituição deixa a gente pronta, acabada.

Int: Além da escola, tem outras instituições sociais interferiram na sua trajetória de formação de leitor?

CR: Além da escola, eu tenho certeza que a minha formação pessoal mesmo de família. Ela, uh, interfere na medida em que eu--por exemplo, eu tenho contato com a literatura (+) de um modo mais [AURAL?] do que foi institucionalizada pela escola, por exemplo, porque eu tenho recordação DA literatura por exemplo DENTRO da::-- da escola. Eu lembro da

leitura, muito presente de uma leitura cobrada, de uma leitura que era sacrifício, que era descodificação, que era [tomada?] todos os dias. Agora quando eu olho pra dentro de casa, eu vejo assim cantigas, eu vejo as histórias, eu vejo a poesia, eu escuto minha mãe murmurando nos quintais, aí, eh:, enquanto cortava cabelo do menino, enquanto dava banho em outro. Aí eu vejo a presença (+) de um, num contexto (+) [aural?] Paulo Freire, né, mais amplo, mais direcionado pro mundo, pro fazer mesmo do sujeito.

Int: No que se refere a escolarização da literatura, que papel você atribuiria a seus professores no decorrer de toda a sua formação? Como foi essa escolarização? Foi baseada em historiografia, em análise linguística de textos literários, ou seus professores, ou alguns deles, fez essa escolarização nas--na perspectiva do letramento literário?

CR: Bem assim, Gisele. Quando eu (+) eu era (+) criança (+) eu não me lembro a literatura presente em sala de aula, não. Lembro, por exemplo, da literatura na MINHA escolarização nesse processo eh:: historinhas de livro didático, de cartilha, na época tinha cartilha de ABC. E eu fui alfabetizada pelo--a partir da cartilha. Então era assim: era a leitura lá que era [tomada?]. Aí, eu voltei do intervalo muito grande sem a presença da escola na minha vida. Quando eu volto a estudar, até terminar meu segundo grau, foi em 2002. 2001. (+) É. 2001. E eu terminei em 2003, eu fiz supletivo, aí eu tive, assim, como se fosse assim uma segunda chance de contato com a literatura dentro da escola e aí sim, nessa perspectiva de letramento literário.

Tive uma professora que eu não--não (+) não esqueço dela de jeito nenhum, a Cláudia, e aí ela (+) ela fazia as aulas de literatura de um jeito MUITO particular, muito diferente. Ela tinha uma afinidade muito grande com o teatro, e aí ela colocava a gente para ler as obras literárias, que eram obrigatórias, né. E aí ela falava, olha, gente, ó, eu vou fazer uma provinha lá, aqui pra vocês, mas essa prova não vale nada não. Na verdade agora eu quero que vocês façam teatro dessa obra literária. Aí vocês vão aí, se organizam quem é que vai fazer o Figurinho, quem que vai fazendo o quê, e aí ela (+) ficava como se fosse essa promotora de leitura literária na nossa escola, na nossa sala de aula.

E aí, junta com um amigo meu, o Elton, nós pegamos o primeiro desafio que foi (+) transformar Dom Casmurro em uma peça teatral. E aí eu tive contato--que pra mim essa foi inaugural--com a literatura CLÁSSICA, né? E aí foi a época assim meu deus! Me apaixonei. E aí eu tive certeza que eu queria fazer Letras. Quando eu saí, terminei, concluí meu ensino médio, já fui pra faculdade de Letras, já passei na UFT. E aí fui fazer Letras. E aí parece que começa minha história com a literatura, nessa época, por meio da Cláudia Pimentel, minha professora.

Int: E você, como você se vê [coughs] como professora de literatura da educação básica? Como você avaliaria sua prática docente? De que forma você vem escolizando a literatura?

CR: (+) Eu, eu não sei exatamente como é que eu me vejo não, assim, como, pensando nessa professora de educação básica. Eu acho que eu (+) me vejo como uma mediadora de leitura que eu sou, como professora e fui também pros meus filhos. Mas como alguém que tá o tempo todo atrás, querendo, tentando descobrir alguma coisa, tentando achar um jeito de fazer os meus alunos, por exemplo, se apaixonar pela literatu::ra, sabe?

Eu num--num num penso: ah! isso aqui agora tou fazendo letramento literário, isso aqui agora tou fazendo escolarizando, assim-- eu vou tentando (+) ver como as coisas se dão dentro da sala de aula. É lógico que, que a gente quer isso, que os nossos alunos leiam, que eles (+) eh:: encontram prazer nisso também, né? Porque não dá pra fazer num viés de sofrimento. Mas eu

procuro ler junto com eles assim na sala de aula, sabe? Esse--uh:: esse ano de 2015, eu me afastei, agora esse ano de 2016 eu continuo afastada. Mas eu tenho o desafio aqui em Palmas de trabalhar com o ensino fundamental e eu não tinha vivenciado isso. E aí PElo que eu tou vendo, as coisas no ensino fundamental elas são muito mais complexas do que lá no ensino médio onde eu já estava, de alguma forma, acostumada. E aí é MUItto mais difícil você pensar na formação integral de uma criança ou do que, do que um adolescente, por exemplo, que os meninos já chegam até com um certo repertório de leitura e de práticas. Mas assim eu (+) me coloquei (+) pra refletir, e eu acho [rsrs] que eu ainda não cheguei à uma conclusão de como você forma um leitor de quinto, sexto ano lá no ensino fundamental não. Ou então eu tou no lugar errado, porque eu tenho uma afinidade muito grande pra trabalhar com adolescentes e com adultos, como se trata de apresentar literatura. E ai eu tenho pouco conhecimento de ponto de vista infantil. Então talvez seja aí onde eu comecei a ver que eu preciso estudar um pouco mai:: e me prepara mais pra esse momento.

Int: Você acha que as suas memórias de leitura fo::ram e/ou são positivas? E de que forma você acha que elas influenciaram e/ou continuam influenciando você como leitora e como professora de literatura?

CR: Eu acho que as--as memórias de leitura quando se pensa nesse universo mais amplo que te falei, né que envolve, ess--num--num tem muito relação com essa literatura eh:: canonizada, tradicional::.. Eu acho que ela é de fundamental importância porque na minha formação docente, porque eu penso assim: (+) eu valorizo o universo do meu aluno quando ele vem, né? Quando ele vem do--da--do folclore, dos-dos mi::tos, das histórias que ninguém sabe de onde sai::u, das invenções, das [invertibilidades?] [00:15:46] , e aí se eu não tivesse tido a MINHA vida, a minha infância permeada por isso, possivelmente eu não ia ter a sensibilidade que eu tenho pra perceber, e eu ia querer que o meu aluno se apropriasse só dessa literatura mais canoniza::da, mais clá::ssica. E no entanto eu acho que a--o--esses (+) esses dois âmbitos, eles tem que andar de mãos dadas, que uma coisa complementa a outra, ou enriquece, ou até é parte constitutiva, né, uma da outra.

Int: Pois é, [], foi um prazer muito grande, uma alegria, né, tá aqui com você pra a gente tá falando sobre (+) as memórias suas de leituras e muito obrigada pela sua participação. E qualquer coisa que você queira acrescentar, você queira, né, a gente pode usar as novas tecnologias ali ao [nosso favor?] [rsrs]

Entrevista professora Renata

GC: Então, [], eu gostaria de agradecê-la, né, por aceitar a ser minha participante de pesquisa. E:: dispor, né, das suas memórias para este trabalho. Eh:: o objetivo principal dessa entrevista semi-estruturada é registrar narrativas de memórias de professores de literatura da educação básica, pressupondo a existência de diferentes fontes de influência que contribuíram positivamente para sua formação de leitora. E, conseqüentemente, para sua prática pedagógica voltada para a formação de educandos leitores. Eh:: quais são suas primeiras memórias de leitura literária?

Ent: Uh:: bem, eu--as minhas--as--as minhas primeiras memórias são mesmo da literatura oral. Talvez não literatura mesmo em si, né, mas assim a--as estórias orais das famílias que nessa--na época não tínhamos--meu PAI era analfabeto, praticamente analfabeto, e minha mãe tinha, o que, duas--até a segunda série de ensino fundamental. Então, assim, eles não TINham a leitura, né. Mas eles saBIam o valor dessa--da leitura em casa. Então:: eles--meu pai gostava

de contar estória pra gente. Eh:: na hora do jantar--ele tinha uma voz, assim, bem (+) pausada (+) aí ele jogava comida na boca, começava a contar estória e parava ali um pouquinho para mastigar e (+) enquanto isso seu cérebro tava fervilhando rrsrs. [Na verdade ele tava tentando ver?] a continuidade da estória. Então pra mim, assim, as minhas primEIRas memórias são--são essas de ca::sa, ouvindo as estórias do meu pai. Que meu pai contava várias coisas pra--a história da família, pra várias estórias de assombraÇÃO, e são essas--essas são as primeiras.

GC: Como era a relação de sua família com a leitura literária [00:02:00]?

Ent: Então, como eu falei, né, meus pais eram semi-analfabetos. Mas:: eu sou de uma família muito grande, [e dos meus pais eu sou uma das últimas?], [00:02:08] então meus irmãos entraram na escola primeiro (+) traziam as de ca--da escola pra casa. Como eu era sempre muito curiosa, né, eu lia os textos dele então el--pedia para eles lerem pra mim. Aí co--foi uma literatura mai--assim, uma literatura mais voltada [mesmo?] texto escrito. Então a minha primeiro es--esse contato foi familiar como texto escrito foi com meus irmãos. [?] meus irmãos que me alfabetizaram, praticamente. Praticamente não. Eu já entrei na escola alfabetizada por isso, porque eles traziam os textos e livro a mim e eu queria escrever. Aí eu aprendi a (+) [?].

GC: Antes do início da sua escolarização, você teve contato com algum familiar OU membro da sua comunidade que a influenciou em relação ao gosto pelo texto literário? Quem foi? Como foi? A mediação foi prazerosa?

Então, aqui no caso, seu pai cê já respondeu, né [Ent: Sim.], e da comunidade?

Ent: Não, na comunidade, não. Ninguém, assim. Antes de eu entrar na escola, não. Acho que foi mesmo familiar mesmo. [Creio eu?].

GC: E [cê não precisa nem de--de perguntar de boa?], mas cê--pelo--pelo cê falou, foi MUIto prazeroso, né, que cê--

Ent: Sim, claro, nossa, rrsrs. [GC: Rrsrs.] Trago isso aos meus alunos hoje, assim, esse prazer, né, até comigo. Acho que o início de todo esse prazer. (+) [A alunos?] despertando esse prazer vai longe.

GC: Vai, com certeza. Como você avalia a presença da leitura literária no período da sua formação na educação básica? A partir dos seus saberes atuais, como avalia a didatização da literatura em suas primeiras experiências escolares? Como foi essa escolarização? Foi baseada em historiografia e em análise linguísticas dos textos literários, ou seus professores--ou alGUM deles--fez essa escolarização na perspectiva do letramento literário?

Ent: Então assim. Posso juntar toda essa pergunta é [responder?]-[GC: Mhmm.] Então eu tive um--MUIta sorte com os meus professores, né. Eu--a minha cidade--sou de Dianópolis, estudei, fiz ensino médio, ensino fundamental lá. E lá tem uma--uma busca muito grande--não sei hoje--mas na época--pela literatura. [00:04:21] Lá tem lugar que a gente se escreve poeSia e tem muitos poetas, muitos escritores lá. Então a escola, na minha época, era muito voltada para despertar o leitor e o escritor. Então desde o ensino médio nós éramos obrigado a ler:: pelo menos, nossa, em cada bimestre um livro. [A--no?] fundamental, a professora li::a, né, ela--[nossa, não tinha isso?]-não tinha biblioteca também, então ela trazia os livros, ela lia, todo final de aula, ela pegava 30 minutos. Ela lia uma estória, um p--um pedaço da estória, e deixava--[rsrs chegava aquele momento?] que estava louca para saber, oops, sou [eferos?], né. Eu a--a--ouvi dela. Então ela--ela fazia isso. E aquilo despertava a leitura. No outro dia nós queríamos saber mais, [fez?] com isso. Já foi meu primeiro--foi meu primeiro encontro na escola.

No ensino fundamental dois, né, e o médio, os professores já tinham essa--essa exigência de escre--ler:: e escrever uma ficha literária, uma resen::ha, um resumo. Então quando eu cheguei no ensino médio, eu tinha uma experiência de leitura, né, por exemplo, *Gaúcho* eu li no ensino fundamental. Chegando no ensino mé::dio, a professora de literatura mui::to boa, que fez até com que eu fizesse Letras, que eu queria fazer química. (+) Fez assim, é da--despertou tanto que eu deixei todo--tudo que eu tinha construído, né, de sonho desde--de existir por isso, assim, foi, [literatura?]-eu acho que é isso aqui que eu quero fazer. Então, assim, ela trabalhava com a análise linguística, COM a historiografia, mas principalmente, também, voltado para letramento, né. E a le--e as análises dos livros literários. Cheguei a na Letras eu já tinha lido aqueles--esses livros quase todos. Que foi pra mim foi muito (+) meu ensino médio foi--foi magistério, que as pessoas acham, nossa, magistério, mas foi um curso bem feito, assim. A questão da literatura, o ensino da língua portuguesa até agora foi MUIto importante pra mim.

GC: Que papel você atribuiria ao seu meio familiar, escolar e comunitário a sua formação de leituras?

Ent: Ai. Papel fundamental. [00:06:41] Fundamental, assim. (+) Até--eu gos::to de ler, tenho certeza, assim, que isso é intrínseco. Mas a escola--a primeiro [meio?] familiar, né, ao--pela--pelas estórias orais, pela--pela--pelo meu pai e minha mãe perceber a--o valor como eles não tiveram o valor da escola, então eles incentivavam muito. A escola por ter encontrado esses professores que despertar esse gosto. Não foi uma coisa, assim, forçada. Né. Despertou praZER mesmo de ler. Depois daí eu (+) a comuni--assim, o comunitário não sei te dizer, mas tá minha formação.

GC: [Parece que?] pelo que cê falou se Dianópolis parece que a comunidade toda--

Ent: Ah, sim! Realmente, pensando nisso, ah--a--a comunidade na época, também não sei, até livros nós escrevemos com as nossas--nossas poesias. Cada turma, assim, do ensino fundamental. Cada turma tinha seu livro, tinha essa participação [ou em?] o livro. Então é. [Tou?] pensando m--dessa forma--ah, o--a própria comunidade--e nós fazíamos até o Dia dos Escritores da cidade, tudo. A própria comunidade de Darcinópolis também influenciou também essa formação. Eu acho que tudo isso junto aqui fez a professora [] hoje, né. Rsr.

GC: Como professora de literatura de [00:08:04] educação básica, ou também do superior, né, quais são suas principais diretrizes? Que abordagens didáticas você privilegia? Fale-nos de suas experiências como formador de leitores.

Ent: Mm, eu-- (+) então, primeiramente eu privilegio a--a sensibilização, né, que foi um processo que eu passei. Então eu acho sensibilizar o aluno pra importância da leitura. Por exemplo, o ensino técnico eu trabalho hoje (+) só o técnico de [consequente?], eles vem com a--com a essa questão, essa barrEIRA muito grande com a leitura. Então o que que eu faço com eles no primeiro momento é sensibilizá-los, né, a importância e o que que é, e como começar, a gostar de ler. (+) Qual é o tipo de leitura que cada um gosta? Porque que essa leitura ela vai ajudar mesmo, se a sociedade a--acha que não é o melhor, mas que é importante que você lê. E::, assim, depois de construir, a--depois de sensibilizá-los, é, trabalhar também com a leitura em sala de aula. Mostrei isso com livros, né, e demonstrando pra eles—

Entrevista professora Elisa

GC: [Olha?], eu queria te agradecer você por ser parti--participante de pesquisa, né, e o objetivo principal desse entrevista semi-estruturada é registrar narrativas de memórias de leituras de professores de literatura de educação básica, pressupondo a existência de diferentes

fontes de influência que contribuíram positivamente para sua formação de leitora e conseqüentemente para a sua prática pedagógica voltada a formação de educandos leitores. Então quais são as suas primeiras memórias de--de leitura literária, ou de literatura?

Ent: Bom, eh:: as minhas primeiras memórias são de leitura literária mesmo, né. Por ser de uma família de mineiros, (+), tá, os mineiros tem muito essa questão da contação de histórias, né. Dos pais contam histórias, então eu lembro muito da minha mãe lendo pra mim (+) me contando histórias. Eh:: a primeira contato que eu tive com as histórias foi, de fato, no [ciclo?] familiar (+) com a minha mãe. Depois nós--em escolinha de educação infantil, eu tenho CLaramente lembranças de professoras contando histórias, né. Vem a minha mente, eh, piqueniques que a gente fazia, e isso ainda na educação infantil. (+) Eh:: eu lembro de piqueniques, as professoras fazendo rodas de leitura e contando histórias, então isso foi o primeiro contato com:: o texto literário, com as histórias foi--foi na infância mesmo. Primeiro no círculo familiar e depois na--nas primeiras séries iniciais da educação infantil ainda.

GC: Eh, como era a relação de sua família com a leitura literária, né, cê já tá--começou a responder já, né, []--

Ent: Isso. Ah:: a minha família--eu vejo que minha família, principalmente a família--a família da minha mãe é uma família de--de pessoas que leem bastante. Então isso influenciou na minha--né [00:02:05] nem pensava um dia ser professora, né, era criança ainda. Isso acabou influenciando muito na minha linguagem, no meu discurso, no fato de--de [acaba sendo?] uma pessoa comunicativa, eh--essa questão desse contato com a literatura, com as histórias acaba--acabou me influenciando. Então assim, eh:: (+) a--eu vejo--eu tive mais contato no meio familiar, através da minha mãe mesmo, que é--foi uma grande incentivadora.

Meu pai também, mas meu pai era aquela coisa de comprar livros, né. Ele comprava os livros, não [tá?] aqui:: Mas eu não tenho lembrança do pai lendo com frequência, né. A mãe lia. Mas o pai não. Mas ele incentivava com [os?] livrinhos, as histórias.

GC: Antes do início da sua escolarização, você teve contato com algum familiar ou um membro da sua comunidade que influenciou em relação ao gosto pelo texto literário? Quem foi? Como foi? A mediação foi prazerosa? Acaba que você viu uma pergunta já vai entrando na outra--

Ent: A outra, sim.

Ent: Influência familiar, assim, direta--direta direta não. A gente tinha uns mesmos gostos, assim. Eu::, primos da mesma idade [00:03:17], que eu tenho primos da mesma idade, então, assim, a gente gostava de ler, ler as historinhas que a gente lia junto, mas influência direta de um adulto, eh:: mas era mamãe mesmo contando histórias, pai (+) presenteando com livros. Eu tenho tias professoras, né. Mas elas não tinha essa questão de ficar influenciando o--ah, vem cá, vamos ler! Então era uma coisa nossa mesmo, assim. Quando a gente queria, a gente tinha--tinha atitude de ir lá e fazer, pegar, ler um livrinho.

GC: Como você avalia a presença da leitura literária no período da sua formação em educação básica? A partir dos seus saberes atuais, como avalia a didatização da literatura em suas primeiras experiências escolares? Como foi essa escolarização? Foi baseada em historiografia e análise linguística de textos literários, ou seus professores ou algum dele--deles, fez essa escolarização na perspectiva de letramento literário?

Ent: Bom, isso aqui é uma discussão longa, né. Porque:: no período enquanto estudante, e a gente não tem ainda aquele contato com os conceitos de leitura, concepções de leitura, né as--as etapas de uma leitura, então a gente--a gente recebe o que [é atribuído?] a gente na sala

de au::la. E--e não--e não questiona, né? Mas o--o ensino, esse contato com a literatura enquanto eu era aluna foi feita de forma, né, tradicional, como é feita ainda hoje quando a gente percebe que ainda hoje é feito esse trabalho através das--da--de um trabalho historiográ::fico, né? Eh, eu vejo que--que:: no geral, os professores ficam muito preocupados com::, eh:: [00:05:10] a leitura, a estrutura da o::bra, e não trabalhar o texto em si, a leitura e interpretação da obra literária, né. Ou então trabalham apenas com fragmentos de texto. É uma crítica que eu faço, até a estrutura dos livros didáticos que trazem os materiais de literatura, né. Então no meu tempo foi assim que aconteceu, né. A--a literatura era trabalhada de forma:: historiográfica. Não me lembro [em?] meu ensino fundamental de ter incentivo à leitura na escola no ensino fundamental des::--hoje é o sexto ao nono ano? Mas eu--não eu--assim, a escola onde estudava, eh:: tinha biblioteca, mas eu não lembro de ter tido esse incentivo na escola. Eu continuava tendo maior incentivo em casa através dos meus pais, né. No ensino médio, o ensino de li--de literatura, não era voltado para a questão do letramento. Era, eh:: trabalhava-se as escolas literá::rias, as características das escolas literá::rias. [Tal?] como ainda é feito hoje, aí eu hoje, como profissional, faço a crítica que o aluno, nosso aluno ele precisa ter o estímulo para a leitura primeiro. Eu não sou contra ensinar:: características de escolas literárias, mas eu acho que a literatura ela deve ser--o MODO de ensinar literatura hoje deve ser revisto, né. Para se tornar mais interessante para o aluno. Por exemplo, o aluno, ele:: reclama de ler *Dom Casmurro*. [00:06:32] O aluno do ensino médio. Ele reclama de ler *Dom Casmurro* porque ele fala assim, ah, mas essa linguagem não é interessante para gente, tem tanta leitura hoje que nós poderíamos fazer, então eu falo muito pros meus alunos do curso de Letras também, né, enquanto hoje formadora de professores, eu falo com meus alunos, olha, [cês sabem se?] trabalhar *Dom Casmurro*? Porque a gente não dialoga com outros textos da atualidade antes de entrar na obra de Machado de Assis propriamente dita? Porque que cê não leva outros gêneros textuais antes de levar a obra para trabalhar com o aluno uma mú::sica, um texto de um blog::, com assuntos relacionados à o::bra para estimular, eh::, a vontade do aluno em LER a obra? (+) Né? Então eu vejo que hoje nós temos possibilidades de viabilizar um trabalho interessante com a literatura. Mas eu vejo que ainda há dificuldades, isso não é feito.

GC: Que papel você atribuiria ao seu meio familiar, escolar e comunitário à sua formação de leituras?

Ent: Olha, meu meio familiar eu a--atribuirei toda--toda imporTÂncia, né, porque acho que hoje a linguagem que eu tenho, preparo que eu ten::ho, eh, vem--vem do apoio familiar que eu tive, né. Eh:: em relação às escolas, eu acho que eu fui cumprindo meu papel enquanto estudante, né, aluno não--não tem aquela coisa de, ah, eu não sei o que eu quero fazer::, não sei como é que vai ser::. Mas na esco::la, no ensino fundamental eu não tive tanto incentivo em relação a--à leitura de literatura na escola. No ensino médio eu ficava muito encantada com outras disciplinas relacionadas à literatura, que eu tinha história da arte [GC: Mhmm.] e eu tinha professores de história que relacionava MUIto à história com a literatura. E ainda nem era na área de literatura. Era na aula de história. [GC: Mhmm.] Mas eles conseguiam fazer com que--com que essas áreas dialogassem e tornassem um ensino de literatura interessante. Mas no ensino médio meu ensino foi--foi, assim, a educação que eu recebi de literatura foi historiográfica mesmo, foi mais historiográfica. E os livros que eu li foram livros que caíam no vestibular::, né? [GC: Mhmm.] E só.

GC: Como professora de literatura de educação básica, quais são suas principais diretrizes? Que abordagens didáticas você privilegia? Fale-nos da sua experiência como formadora de leitores?

Ent: E aí que eu pego gancho novamente nessa questão. Né, eu acho que o aluno da educação básica ele tem que ser estimulado a ler. Eu acho que o professor não tem que chegar

imPONdo uma leitura pro aluno. Professor ele tem a função de estimular o aluno para que ele LEIA, né? Eh, valorizar a leitura e mostrar ao aluno a importância da leitura pra--pra educação dele, pra formação do pensamento crí::tico, para a formação do seu discurso, então, assim::, eh:: quando a gente fala DA literatura, enquanto professor, eu acho que a gente tem que estimular o nosso aluno e não imPOR um conteú::do, impor uma obra. A gente tem uma sequência de conteúdo que tem que ser cumprido. Mas aquilo ali pode ser feita de forma criativa, de forma dinâ::mica. Não imposta.

GC: Quais são os principais desafios para formação de leitores de literatura? Que dificuldades enfrenta ou enfrentou?

Ent: Quando a gente fala de::--de--de literatura para os alunos, eles já estão tão habituados aquele ensino historiográfico, né, das cla::sses literá::rias que:: a gente enfrenta uma certa resistência na sala de aula. Então quando o professor aparece com uma proposta diferenciada, o aluno fica até assim, né. Eh:: eles se sentem privilegiado, porque geralmente os professor--geralmente os professores acabam impondo, né, um determinado, eh:: conteúdo. Então a primeira dificuldade que a gente enfrenta na sala de aula, é a própria resistência do aluno com a disciplina. Né? Não só [pode ser?] literatura, mas pode ser disciplina de língua portuguesa no geral. O aluno ele tem dificuldade de entender por que que ele tem que ler, ah:: aquel--a literatura, ela aguça a--a curiosidade, a criticidade, ela desafia, ela leva--ela leva o aluno a penSAR, só que o aluno de ensino médio ainda não tem essa visão. Então é importante que o alu--que o professor mostra isso para ele, né. Essa leitura de literatura CRÍtica para o aluno.

GC: No que se refere à escolarização da literatura, que papel você atribuiria aos seus professores no decorrer de toda sua formação, desde a educação básica até:: hoje, por exemplo, rsrs?

Ent: Meus professor foram importANtes. Alguns:: (+) com maior importân::cia porque estimularam pouco mais, outros me::nos. Mas eu acredito que a escola mesmo diante de muita dificuldades ela vem cumprindo seu papel. Só que cabe a escola também inoVAR, né. Porque cada tem--cada tempo é um tempo diferente. No meio tempo enquanto aluna, as concepções de leitura de literatura eram diferentes das concepções que nós temos hoje, né? Isso é importante a gente pensar também, né, [?] processo de formação de professores, né? Que nós temos hoje aí que influencia muito nesse papel aí. Não sei se era isso? Isso por aí? Rsrs.

GC: Você acha [00:11:49] que as suas memórias de leitura foram e/ou são positivas? De que forma você acha que essas influenciaram e/ou continuam influenciando-a como leitora e como professora de literatura?

Ent: Olha, as minhas memórias de leitu::ras foram muito positivas porque elas ficaram marcadas. Né? [GC: [?]] Elas ficaram marca::das e:: co--e assim, quando--quando a gente menos espera, elas reaparecem. Quando a gente precisa delas, elas aparecem no nosso cotidia::no, elas enriquecem as nossas aulas. Então, por exemplo, o mais tempo que cê fique sem falar do determinado conte::xto, de uma determinada leitu::ra, quando você vai para um bate-papo com seus alunos ou retomar determinado conteúdo, essas leituras elas aparecem sem contar na influência da linguagem, né? Essa leitura de literatura ela influencia muito a linguagem da gente, o conhecimento do mundo.

Eu acho que ela amPLIA esse conhecimento de mundo, ela colabora também nesse sentido.

GC: Que a--que outros aspectos gostaria de ressaltar em relação à sua formação como leitora e como professora de literatura?

Ent: Enquanto leitora, eu gostaria de ter lido mais. (+) Na adolescência, principalmente, eu gostaria de ter lido mais. De ter tido mais incentivo para ler, não só obras da literatura clássica, mas a leitura como um todo. Apesar de--de ter tido, assim, incentivo, principalmente

na--na infância, na adolescência eu gostaria de ter ti--de--assim, ter feito mais leituras, né? E hoje como professor de literatura, eu vejo que:: é muito importante a gente procura fazer um trabalho diferenciado com os nossos alunos para que eles tomem gosto pela--pela leitura de literatura, né? Para trabalhar esse letramento literá::rio, para trabalhar competências de leitu::ra, para estimular o gosto e a BU sca pelas obras literá::rias nessa relação com qu--com clá::sico, contemporâ::neo. Então eu acho muito importante o professor, eh:: desenvolver um trabalho nesse sentido.

GC: Então, eu gostaria de agradecer você muito, né, porque cê ceder suas memórias, né? Rrsrs.